

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE CIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO



**DO CONCEITO DE CIDADANIA
ÀS PRÁTICAS ESCOLARES DE FORMAÇÃO CÍVICA**

Judite Taborda da Fonseca

DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO
Especialidade em Pedagogia

2009

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE CIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO



**DO CONCEITO DE CIDADANIA
ÀS PRÁTICAS ESCOLARES DE FORMAÇÃO CÍVICA**

Judite Taborda da Fonseca

DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO
Especialidade em Pedagogia

Tese orientada pela Prof. Doutora Maria Odete Valente

2009

AGRADECIMENTOS

À Prof. Doutora Maria Odete Valente, minha orientadora, pelo profissionalismo, acompanhamento e disponibilidade, pela subtileza dos comentários e sugestões que envolveram a palavra certa nos momentos adequados e que possibilitaram a concretização deste trabalho.

Aos que partiram. Aos meus pais alicerces da minha formação. À minha tia que me deu colo na infância. Ao António que me legou uma família de afectos. À Prof. Doutora Maria Helena Antunes que me incentivou para a realização deste projecto.

Aos amigos. A todos aqueles que me acompanharam ao longo destes anos. À Inês, à Cristina, à Isabel, à Teresa, à Zé, à Manuela que sempre me alentaram e que tornaram possível a recolha dos dados empíricos. À Ana, à Luz que também por aqui passaram. À Paula pelo acompanhamento assíduo e solidário, pela forma desinteressada como me ajudou em todos os momentos, principalmente nas situações difíceis que foram acontecendo ao longo destes anos, e que me impulsionou a não desistir. Ao Carlos, amigo de sempre, que voltou a estar presente.

Aos que chegaram. Ao Santiago, à Alba e ao António, que ainda não nasceu, que restabeleceram a cadeia da vida.

À família de afectos. Principalmente à Ágata que tem estado sempre aqui e que me fez sentir que de afectos se faz a vida, e também à Selma que, apesar de estar longe, sempre esteve presente.

A todos os que foram capazes de me acompanhar, por outros percursos e de outras maneiras, neste longo caminhar.

RESUMO

A reconceptualização do conceito de cidadania, na nossa contemporaneidade tem implicações na Educação para a Cidadania em contexto escolar. Assim, desenvolvemos um plano de investigação para compreender o contributo da área curricular de Formação Cívica na promoção da Educação para a Cidadania, procurando conhecer as práticas lectivas dos professores de Formação Cívica e as propostas pedagógicas dos manuais escolares de Formação Cívica. Aplicou-se um questionário a setenta e sete professores do 2.º e do 3.º ciclos do ensino básico que leccionavam Formação Cívica em quatro escolas da área metropolitana de Lisboa e procedeu-se à análise documental de quatro manuais escolares de Formação Cívica dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. Os resultados permitiram evidenciar que na Formação Cívica os professores abordam preferencialmente temas das dimensões pessoal e social, circunscritas à turma e à comunidade escolar, não privilegiando as dimensões local, nacional, global e temporal, não fomentando uma educação para a cidadania multidimensional. As actividades de aprendizagem privilegiadas são preferencialmente a discussão de questões da vida diária e de questões pessoais dos alunos, limitando o desenvolvimento das dimensões espacial e temporal e restringindo, de novo, as dimensões pessoal e social à turma e à comunidade escolar. A selecção dos temas em Formação Cívica e a articulação da Educação para a Cidadania resultam de processos diferentes. Existe dispersão relativamente ao que é avaliado, o que evidencia variabilidade de critérios de avaliação. A principal dificuldade é o pouco tempo lectivo, e as principais potencialidades são a promoção das relações interpessoais, da educação para os valores e a resolução e gestão de conflitos. Os manuais escolares de Formação Cívica variam quanto à diversidade de temas e de actividades de aprendizagem e quanto à concordância com os temas e as actividades de aprendizagem indicados e privilegiados pelos professores, o que tende a justificar a não adopção de manuais escolares de Formação Cívica. Globalmente, os resultados mostraram que o contributo desta área curricular para a Educação para a Cidadania é limitado, provavelmente por não estar alicerçado em orientações curriculares sistematizadas, e por haver ambiguidade sobre a responsabilidade curricular da Formação Cívica na promoção da Educação para a Cidadania.

Palavras-chave: cidadania, educação para a cidadania, formação cívica nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico.

ABSTRACT

The actual re-conceptualization of the concept of citizenship has implications in the Education for Citizenship in school. In this context, we developed a research plan to understand the contribution of the Civic Education curricular area for the promotion of Citizenship Education. We tried to understand what teaching practices are being implemented by Civic Education teachers and which pedagogical proposals emerge from Civic Education textbooks. A questionnaire was applied to seventy-seven teachers from the 2nd and 3rd cycles of compulsory school, who taught Civic Education at four different schools in the metropolitan area of Lisbon. The data collection referring textbooks was based on the documental analysis of four Civic Education textbooks, for students from the 2nd and 3rd cycles of compulsory school. The results showed evidence that Civic Education lessons, are implemented by teachers to address preferably issues that are addressed to the personal and social dimensions, restrained to the class and to the school, not privileging the local and national dimensions, as not the global and temporal dimensions, suggesting that teachers do not promote a multidimensional Citizenship Education. The Civic Education lessons are preferably implemented to promote the discussion of contents related to daily life and personal issues of students, limiting the development of spatial and temporal dimensions and restraining, once more, the personal and social dimensions to the class and to the school. Different processes underlined the contents selection for discussion in Civic Education lessons and the articulation of Citizenship Education. In what concerns student's evaluation there is a diversity of topics evaluated, suggesting that there is a variability of evaluation criteria in this curricular area. The main difficulty of Civic Education is the constraint of class time and the main positive features are the promotion of personal relationship, values education and the resolution and conflicts management. The Civic Education textbook vary as to the diversity of contents and learning activities offered, and as to its accordance to the contents and learning activities suggested and privileged by teachers, which tends to justify why Civic Education textbook are not adopted. The overall results of this study suggest that the contribution of Civic Education for Citizenship Education is limited, most probably because it is not rooted to well-defined curricular guidelines, and because there is some ambiguity about the responsibility of this curricular area in the promotion of Citizenship Education.

Keywords: citizenship, citizenship education, civic education in the 2nd and 3rd cycles of compulsory school.

ÍNDICE

1 INTRODUÇÃO.....	1
1.1. Justificação e Colocação do Problema.....	1
1.2. Objectivo Geral, Linhas Orientadoras e Questões de Investigação.....	5
1.3. Organização Geral do Trabalho de Investigação.....	7
2. EDUCAR PARA A CIDADANIA EM CONTEXTO ESCOLAR: PERSPECTIVAS SOBRE O CONCEITO DE CIDADANIA E SOBRE O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DE CIDADÃOS.....	9
2.1. Cidadania: uma Evolução Histórica do Conceito.....	9
2.2. Educação e Cidadania: Perspectivas sobre a Educação para a Cidadania.....	54
2.2.1. <i>Abordagens da Educação Moral: Clarificação de Valores, Desenvolvimento do Raciocínio Moral e Educação do Carácter.....</i>	<i>92</i>
2.2.2. <i>Competências de Cidadania e Actividades de Aprendizagem.....</i>	<i>101</i>
2.2.3. <i>Educação para a Cidadania no Actual Contexto do Ensino Básico Português.....</i>	<i>111</i>
3. PERCURSOS EMPÍRICOS DA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA.....	133
3.1. Estudos Empíricos Desenvolvidos no Âmbito da International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).....	133
3.2. Estudos Empíricos Desenvolvidos no Âmbito do Projecto Citizenship Education Policy (CEPS).....	161
3.3. Estudos Empíricos Desenvolvidos no Âmbito do Projecto Children's Identity & Citizenship in Europe (CiCe).....	185
4. METODOLOGIA.....	218
4.1. Percurso Heurístico do Projecto de Investigação.....	218
4.2. Caracterização e Instrumentos da Investigação Empírica.....	219
4.2.1. <i>Amostra do Estudo-Piloto Relativa aos Professores.....</i>	<i>220</i>
4.2.2. <i>Amostra Definitiva Relativa aos Professores.....</i>	<i>220</i>
4.2.3. <i>Amostra Relativa aos Manuais Escolares de Formação Cívica.....</i>	<i>221</i>
4.2.4. <i>Conceptualização do Questionário.....</i>	<i>222</i>
4.2.5. <i>Análise dos Manuais Escolares de Formação Cívica.....</i>	<i>225</i>
4.3. Tratamento dos Dados.....	226
4.3.1. <i>Questionário.....</i>	<i>229</i>
4.3.2. <i>Manuais Escolares de Formação Cívica.....</i>	<i>233</i>
4.4. Procedimentos para a Análise dos Resultados.....	240
5. LEITURA E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS.....	245
5.1. Práticas Lectivas de Formação Cívica.....	246
5.1.1. Resultados Relativos aos Temas/Conteúdos Abordados em Formação Cívica.....	246
5.1.1.1. <i>Resultados Relativos aos Professores Globalmente Considerados.....</i>	<i>247</i>
5.1.1.2. <i>Resultados Relativos aos Professores do 2.º Ciclo do Ensino Básico.....</i>	<i>249</i>
5.1.1.3. <i>Resultados Relativos aos Professores do 3.º Ciclo do Ensino Básico.....</i>	<i>251</i>
5.1.1.4. <i>Interpretação Global e Comparativa dos Resultados do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico.....</i>	<i>253</i>
5.1.2. Resultados Relativos à Adopção de Manuais Escolares de Formação Cívica e à Utilização destes e de Outras Fontes para a Construção de Materiais Pedagógico-Didácticos.....	261
5.1.2.1. <i>Resultados Relativos à Adopção e Utilização de Manuais Escolares de Formação Cívica pelos Professores Globalmente Considerados e por Ciclo de Escolaridade.....</i>	<i>261</i>
5.1.2.2. <i>Resultados Relativos à Utilização de Outras Fontes para a Construção de Materiais Pedagógico-Didácticos pelos Professores Globalmente Considerados e por Ciclo de Escolaridade.....</i>	<i>263</i>

5.1.3. Resultados Relativos à Selecção dos Temas/Conteúdos Dinamizados em Formação Cívica pelos Professores Globalmente Considerados e por Ciclo de Escolaridade.....	264
5.1.4. Resultados Relativos às Actividades de Aprendizagem Implementadas em Formação Cívica.....	265
5.1.4.1. <i>Resultados Relativos aos Professores Globalmente Considerados</i>	266
5.1.4.2. <i>Resultados Relativos aos Professores do 2.º Ciclo do Ensino Básico</i>	268
5.1.4.3. <i>Resultados Relativos aos Professores do 3.º Ciclo do Ensino Básico</i>	269
5.1.4.4. <i>Interpretação Global e Comparativa dos Resultados do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico</i>	271
5.1.5. Resultados Relativos à Articulação da Educação para a Cidadania no Projecto Curricular de Turma de Acordo com os Professores Globalmente Considerados e por Ciclo de Escolaridade.....	277
5.1.6. Resultados Relativos ao que é Avaliado em Formação Cívica de Acordo com os Professores Globalmente Considerados e por Ciclo de Escolaridade.....	279
5.1.7. Resultados Relativos às Dificuldades da Formação Cívica.....	283
5.1.7.1. <i>Resultados Relativos aos Professores Globalmente Considerados</i>	283
5.1.7.2. <i>Resultados Relativos aos Professores do 2.º Ciclo do Ensino Básico</i>	283
5.1.7.3. <i>Resultados Relativos aos Professores do 3.º Ciclo do Ensino Básico</i>	284
5.1.7.4. <i>Interpretação Global e Comparativa dos Resultados do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico</i>	284
5.1.8. Resultados Relativos às Potencialidades da Formação Cívica.....	285
5.1.8.1. <i>Resultados Relativos aos Professores Globalmente Considerados</i>	285
5.1.8.2. <i>Resultados Relativos aos Professores do 2.º Ciclo do Ensino Básico</i>	286
5.1.8.3. <i>Resultados Relativos aos Professores do 3.º Ciclo do Ensino Básico</i>	286
5.1.8.4. <i>Interpretação Global e Comparativa dos Resultados do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico</i>	287
5.2. Propostas Pedagógicas dos Manuais Escolares de Formação Cívica	288
5.2.1. Resultados Relativos aos Temas/Conteúdos Propostos nos Manuais Escolares de Formação Cívica.....	289
5.2.1.1. <i>Resultados Relativos à Globalidade dos Manuais Escolares de Formação Cívica</i>	289
5.2.1.2. <i>Comparação entre os Resultados da Globalidade dos Manuais e os Resultados dos Professores Globalmente Considerados</i>	293
5.2.1.3. <i>Resultados Relativos ao Manual 1</i>	293
5.2.1.4. <i>Comparação entre os Resultados do Manual 1 e os Resultados dos Professores Globalmente Considerados</i>	294
5.2.1.5. <i>Resultados Relativos ao Manual 2</i>	294
5.2.1.6. <i>Comparação entre os Resultados do Manual 2 e os Resultados dos Professores do 2º Ciclo do Ensino Básico</i>	296
5.2.1.7. <i>Resultados Relativos ao Manual 3</i>	296
5.2.1.8. <i>Comparação entre os Resultados do Manual 3 e os Resultados dos Professores do 3.º Ciclo do Ensino Básico</i>	297
5.2.1.9. <i>Resultados Relativos ao Manual 4</i>	297
5.2.1.10. <i>Comparação Entre os Resultados do Manual 4 e os Resultados dos Professores do 3.º Ciclo do Ensino Básico</i>	299
5.2.2. Resultados Relativos às Actividades de Aprendizagem Propostas nos Manuais Escolares de Formação Cívica.....	299

5.2.2.1. Resultados Relativos à Globalidade dos Manuais Escolares de Formação Cívica.....	300
5.2.2.2. Comparação Entre os Resultados da Globalidade dos Manuais e os Resultados dos Professores Globalmente Considerados.....	302
5.2.2.3. Resultados Relativos ao Manual 1.....	302
5.2.2.4. Comparação Entre os Resultados do Manual 1 e os Resultados dos Professores Globalmente Considerados.....	303
5.2.2.5. Resultados Relativos ao Manual 2.....	304
5.2.2.6. Comparação Entre os Resultados do Manual 2 e os Resultados dos Professores do 2.º Ciclo do Ensino Básico.....	305
5.2.2.7. Resultados Relativos ao Manual 3.....	306
5.2.2.8. Comparação Entre os Resultados do Manual 3 e os Resultados dos Professores do 3.º Ciclo do Ensino Básico.....	307
5.2.2.9. Resultados Relativos ao Manual 4.....	307
5.2.2.10. Comparação Entre os Resultados do Manual 4 e os Resultados dos Professores do 3.º Ciclo do Ensino Básico.....	308
5.2.3 Resultados Relativos às Actividades de Aprendizagem Solicitadas/Sugeridas em Cada um dos Temas/Conteúdos Propostos por Manual Escolar.....	309
6. CONCLUSÃO GERAL.....	331
6.1. Conclusão do Estudo Teórico-Empírico.....	331
6.2. Limitações da Investigação.....	339
6.3. Implicações Educacionais.....	340
6.4. Sugestões para Futuras Investigações.....	342
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	345
ANEXOS.....	362
ANEXO A – MANUAIS ESCOLARES de FORMAÇÃO CÍVICA ANALISADOS.....	363
ANEXO B – QUESTIONÁRIO.....	365
ANEXO C – TRATAMENTO dos DADOS RELATIVOS ao QUESTIONÁRIO.....	372
ANEXO D – TRATAMENTO dos DADOS RELATIVOS aos MANUAIS ESCOLARES de FORMAÇÃO CÍVICA.....	389

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Temas/Conteúdos privilegiados em formação cívica pelos professores globalmente considerados.....	247
<i>Figura 2.</i> Temas/Conteúdos pouco privilegiados em formação cívica pelos professores globalmente considerados.....	248
<i>Figura 3.</i> Temas/Conteúdos privilegiados em formação cívica pelos professores do 2.º ciclo do ensino básico.....	249
<i>Figura 4.</i> Temas/Conteúdos pouco privilegiados em formação cívica pelos professores do 2.º ciclo do ensino básico.....	250
<i>Figura 5.</i> Temas/Conteúdos privilegiados em formação cívica pelos professores do 3.º ciclo do ensino básico.....	251
<i>Figura 6.</i> Temas/Conteúdos pouco privilegiados em formação cívica pelos professores do 3.º ciclo do ensino básico.....	252
<i>Figura 7.</i> Utilização de manuais escolares de formação cívica para a construção de materiais pedagógico-didáticos.....	262
<i>Figura 8.</i> Utilização de outras fontes para a construção de materiais pedagógico-didáticos.....	263
<i>Figura 9.</i> Selecção dos temas/conteúdos dinamizados em formação cívica.....	264
<i>Figura 10.</i> Actividades de aprendizagem privilegiadas em formação cívica pelos professores globalmente considerados.....	266
<i>Figura 11.</i> Actividades de aprendizagem pouco privilegiadas em formação cívica pelos professores globalmente considerados.....	267
<i>Figura 12.</i> Actividades de aprendizagem privilegiadas em formação cívica pelos professores do 2.º ciclo do ensino básico.....	268
<i>Figura 13.</i> Actividades de aprendizagem pouco privilegiadas em formação cívica pelos professores do 2.º ciclo do ensino básico.....	269
<i>Figura 14.</i> Actividades de aprendizagem privilegiadas em formação cívica pelos professores do 3.º ciclo do ensino básico.....	270
<i>Figura 15.</i> Actividades de aprendizagem pouco privilegiadas em formação cívica pelos professores do 3.º ciclo do ensino básico.....	271
<i>Figura 16.</i> Articulação da educação para a cidadania no projecto curricular de turma.....	277
<i>Figura 17.</i> Itens avaliados em formação cívica.....	279
<i>Figura 18.</i> Temas/Conteúdos privilegiados na globalidade dos manuais escolares de formação cívica.....	289
<i>Figura 19.</i> Temas/Conteúdos privilegiados no manual 1.....	293
<i>Figura 20.</i> Temas/Conteúdos privilegiados no manual 2.....	295
<i>Figura 21.</i> Temas/Conteúdos privilegiados no manual 3.....	296
<i>Figura 22.</i> Temas/Conteúdos privilegiados no manual 4.....	298
<i>Figura 23.</i> Actividades de aprendizagem privilegiadas na globalidade dos manuais escolares de formação cívica.....	300
<i>Figura 24.</i> Actividades de aprendizagem privilegiadas no manual 1.....	302
<i>Figura 25.</i> Actividades de aprendizagem privilegiadas no manual 2.....	304
<i>Figura 26.</i> Actividades de aprendizagem privilegiadas no manual 3.....	306
<i>Figura 27.</i> Actividades de aprendizagem privilegiadas no manual 4.....	307
<i>Figura 28.</i> Dimensões e loci da educação para a cidadania.....	340

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1	
<i>Temas, Conteúdos e Competências Comuns às Perspectivas de Diversos Investigadores Sobre a Educação para a Cidadania.....</i>	91
Quadro 2	
<i>Itens e Categorias de Análise do que é Avaliado pelos Professores Globalmente Considerados em Formação Cívica.....</i>	232
Quadro 3	
<i>Categorias de Análise relativas às Dificuldades e às Potencialidades da Formação Cívica de Acordo com os Professores Globalmente Considerados.....</i>	233

1 INTRODUÇÃO

1.1 Justificação e Colocação do Problema

O presente estudo procura compreender o que se entende hoje por Cidadania e por Educação para a Cidadania em contexto escolar, quer no contexto internacional, quer no contexto do actual sistema educativo português. Neste caso, o estudo tenta entender se no “espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania” que é área curricular de Formação Cívica (de acordo com os princípios legais estabelecidos no Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro que instituiu a Reorganização Curricular do Ensino Básico, generalizada no ano lectivo 2001/2002) perpassa a Educação para a Cidadania. Retenhamos, no entanto, que os princípios da educação para a cidadania decorrem do conceito de cidadania que, por sua vez, emerge do que é ser cidadão em determinado contexto histórico. Assim sendo, a nossa contemporaneidade interroga o cidadão, a cidadania e a educação para a cidadania, colocando-lhes novas questões, que se inscrevem em múltiplos domínios e dimensões, e que no seu todo se constituem nos fundamentos da formação dos cidadãos do nosso tempo. Com efeito, na entrada do terceiro milénio parece surgir um novo paradigma que se vai construindo num mundo de incertezas e que se globalizou. Como afirma Pedro (2002) “viver nesta nova conjuntura vai, certamente, exigir ao ser humano novos modos de pensar e de agir radicalmente diferentes daqueles que habitualmente se tem servido. Na verdade, a velocidade a que os acontecimentos da era pós-moderna nos atingem, retiram-nos o tempo necessário imprescindível para pensar, reflectir crítica e criativamente sobre (que) perspectivas e (que) práticas a desenvolver” (p. 1).

O conceito de cidadania ganha, assim, novas dimensões com a globalização (que designaremos por era da globalização), com a mundialização da economia, com a existência de uma realidade em rede cada vez mais virtual dominada pela informação e comunicação global. Na realidade, como salienta Barreto (2002) “os quadros de referência essenciais da democracia e dos conceitos contemporâneos de cidadania são os nacionais. Em que medida é que podem ser transpostos para a esfera internacional? O direito e a justiça são as traves da formação e da garantia da cidadania. Ambos têm a sua génese no Estado (e muito especialmente no Estado-nação). Como podem ser transpostos para a ordem internacional?” (p. 13). As questões colocadas orientam-nos para a nova dimensão da cidadania: a cidadania global. O cidadão transpõe as fronteiras do seu próprio Estado, o

Estado-nação, e coloca-se face à nova realidade do mundo global. A era da globalização tornou mais ténues as fronteiras entre os Estados e consequentemente fragilizou o Estado-nação. A cidadania é a agora local e global. Mas não é apenas a globalização que está a questionar os alicerces do Estado-nação. Também o surgimento das sociedades cada dia mais multiculturais, mais multiétnicas fragmenta a teórica homogeneidade do Estado-nação. Dentro do mesmo Estado aparecem, agora, identidades que frequentemente não são coincidentes com a cidadania, entendida esta como um estatuto político-jurídico a que todos os membros do Estado-nação têm direito, ou seja, o conceito de cidadania da época contemporânea. Quando falamos de época contemporânea referimo-nos ao período histórico que teve o seu início com as Revoluções Liberais e em particular com a Revolução Francesa. A fragmentação do Estado-nação, onde os direitos de todos devem ser assegurados, coloca deste modo questões sobre as diferenças e afinidades entre cidadania e identidade, entre cidadania global e cidadania nacional, entre coesão social e diferenças étnicas. Se considerarmos os direitos de todos, ou por outras palavras, os direitos do Homem, como a primeira noção constituinte da herança comum da humanidade (Koenig, 1997), verificamos que a sociedade da era da globalização está a conduzir à perda dos direitos económicos, sociais e culturais que foram sendo conquistados no decorrer do processo histórico, ao longo do século XIX e XX, ao desmantelamento do estado de bem estar.

Também, o modelo de democracia representativa, surgido com as Revoluções Liberais, começa igualmente a ser posto em causa. A regra da maioria ao excluir a voz das minorias é geradora de conflitos, de exclusão social, e dentro do mesmo Estado surgem agora várias identidades. Mas o enfraquecimento da democracia não tem apenas causas endógenas. Como argumentam Osler & Vincent (2002) precisamos repensar a democracia no contexto da crescente interdependência mundial. Ou ainda como salientam Martin & Schumann (2000)

(...) o Estado nacional isolado está definitivamente ultrapassado, embora a concertação internacional fraqueje igualmente. E quando os governos já não podem responder a todas as questões existenciais referentes ao futuro senão evocando a inexorável condicionante da economia transnacional, toda a política se transforma numa comédia de impotência e o Estado democrático perde a sua legitimidade. A mundialização transforma-se assim numa armadilha para a democracia (p. 16).

Neste sentido, a globalização surge como a causa exógena da debilidade democrática. O evoluir diacrónico do conceito de cidadania e as questões que se colocam ao referido conceito na era da globalização serão debatidas no capítulo 2, secção 2.1.

O conceito de cidadania está, por sua vez, indissociavelmente ligado ao construto educação para a cidadania, à formação de cidadãos. Com efeito, a propósito dos artigos n.º 2 e n.º 7 da Lei de Bases do Sistema Educativo, e como afirma Campos (1992):

A educação escolar não se limita à aquisição da cultura moderna nas suas dimensões literária, científica, tecnológica e artística, mas deve contribuir para a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários; desenvolver o espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões; formar cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se inserem e de se empenharem na sua transformação progressiva; proporcionar experiências que forneçam maturidade cívica e sócio-afectiva, criando hábitos práticos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no de intervenção consciente e responsável na realidade circundante (p. 15).

A formação de cidadãos surge, igualmente, no contexto das Revoluções Liberais, com a instituição da escola laica, obrigatória e gratuita. A partir deste momento, a escola passa a ter a função, para além da transmissão de conhecimentos académicos, de formar o indivíduo enquanto cidadão de um Estado de direito. Nos Estados actuais interdependentes, mundializados e multiculturais, a educação para a cidadania é, de acordo com Cogan (2000 a), uma tarefa importante em todas as sociedades contemporâneas.

Contudo, a escola não é uma instituição fora do seu tempo. Pelo contrário, reflecte as contradições da época histórica em que se inscreve. Neste sentido, a educação para a cidadania na era da globalização enfrenta os mesmos desafios que se colocam à cidadania, ao que se entende por ser ‘bom’ cidadão hoje. Assunto complexo este que será aprofundado no capítulo 2, secção 2.2, com a apresentação de perspectivas de vários autores relativamente a temas, conteúdos, valores e competências que a educação para a cidadania, em contexto escolar, deve promover. No capítulo 2, na secção 2.2.1, serão, ainda, apresentadas diferentes abordagens da educação moral, uma vez que nos parece pertinente a questão colocada por Pedro (2002): “será que a escola deve reduzir a sua função a uma mera reprodução da ideologia dominante e dos seus valores ou, pelo contrário, deverá contribuir para a transformação social através do exercício da reflexão crítica antidoutrinante, contribuindo, desse modo, para o debate e esclarecimento dos valores básicos da sociedade?” (p. 60). A educação para os valores surge, assim, como um dos alicerces na formação do cidadão. Como afirmava Almeida Garrett em 1867 “o fim geral da educação é fazer um membro útil e feliz da sociedade. O objecto da educação é formar o corpo, o coração, e o espírito do educando” (p. 39). Ainda, as competências de cidadania e as actividades de aprendizagem que devem ser promovidas pela escola com vista à formação de cidadãos que possam exercer de forma crítica a sua cidadania serão abordadas no capítulo 2, secção 2.2.2. Estudámos, finalmente, na secção 2.2.3, a educação para a cidadania no actual contexto do ensino básico português, tendo efectuado um

percurso diacrónico. Conscientes estamos que a abordagem à educação para a cidadania que apresentamos no capítulo 2 é, provavelmente, uma entre várias possíveis. Contudo, consideramos que esta teorização constitui um *corpus* coeso e sistematizado de conhecimento, aberto, porventura, a novos contributos. Na verdade, defrontámo-nos, no decorrer da presente investigação, com a dificuldade de nos movimentarmos numa área do conhecimento que ainda está a desbravar os seus próprios caminhos, que ainda está em construção.

Ainda no que se refere à educação para a cidadania, muitos têm sido os estudos empíricos efectuados a nível internacional. É interessante parar um pouco e perguntar: por que razão tais estudos são organizados por Organismos ou por Projectos Internacionais? A resposta não sendo seguramente a definitiva, pode ser a de que a educação para a cidadania preocupa todos, e todos procuram pontos em comum que lhes permitam o confronto e o encontro dos resultados. Os resultados das investigações empíricas desenvolvidas no âmbito da educação para a cidadania serão apresentados no capítulo 3.

A presente investigação procura, ainda, compreender como é que os manuais escolares de Formação Cívica abordam a Educação para a Cidadania. Tal opção prende-se com a convicção de que “o que é um facto é a permanência do manual escolar no quotidiano das escolas; repudiados por alguns, há já vários anos, ele continua a ser o “senhor” do ensino e a sua não utilização projecta-nos no limiar da utopia” (Tormenta, 1996, p. 11). Gérard & Roegiers (1998), por sua vez, afirmam:

Tradicionalmente o manual servia sobretudo para transmitir conhecimentos e constituir um reservatório de exercícios e tinha também uma função implícita de veicular valores sociais e culturais. Hoje, estas funções continuam actuais, mas os manuais escolares devem igualmente dar resposta a novas necessidades: desenvolver nos alunos hábitos de trabalho, propor métodos de aprendizagem, integrar os conhecimentos adquiridos no dia-a-dia (p. 15).

Temos, então, que o manual escolar pode, porventura, ‘condicionar’ o como e o que é ensinado em situações de aprendizagem. Os conhecimentos e as actividades propostas pelos professores podem centrar-se apenas no manual e, deste modo, excluir um conjunto de experiências de aprendizagem mais potenciadoras do desenvolvimento integral do aluno. O manual escolar é, ainda, o suporte de aprendizagem mais utilizado, mais modelizador da nossa realidade escolar.

O presente estudo foi sendo sistematizado temporalmente, acompanhando o ‘edifício’ que fomos ‘construindo’ e cujos ‘alicerces’ foram amadurecendo a par e passo com o progressivo desenrolar dos percursos do próprio estudo. O estudo permitiu-nos ainda ‘crescer’ enquanto pessoa que lança um olhar atento sobre a realidade que nos rodeia

e em que estamos mergulhados, que nos inquieta enquanto cidadãos e enquanto agentes de ensino. As razões do nosso interesse por estas questões radicam-se, ainda, no facto de após a implementação da Reorganização Curricular termos vivenciado profissionalmente as dificuldades com que os professores se debateram e debatem na operacionalização da Educação para a Cidadania no espaço/tempo de Formação Cívica a partir dos textos legais e oficiais, em encontrarem os caminhos de uma *praxis* mais ajustada à formação de cidadãos. Acreditamos que este estudo pode abrir espaços formativos facilitadores de posturas críticas e inovadoras da comunidade educativa face à Formação Cívica e à Educação para a Cidadania

1.2 Objectivo Geral, Linhas Orientadoras e Questões da Investigação

Gostaríamos de começar por sublinhar que um estudo deve ser entendido como uma cadeia de opções que implica incluir/excluir algo, pelo que as veredas que percorremos nesta investigação poderão ser questionáveis. Consideramos, no entanto, que as opções que tivemos de ir tomando, foram as que mais se iam adequando ao objectivo geral e às questões da investigação. Nesta pesquisa, colocámo-nos no que respeita aos paradigmas de investigação em educação numa perspectiva que se pode enunciar de acordo com o que Matos & Carreira (1994) defendem “que fuja deliberadamente à dualidade quantitativo-qualitativo” e admitindo que os referidos paradigmas “constituem dois pólos de um contínuo (p. 21).

O presente estudo centrado na reconceptualização do conceito de cidadania na era da globalização e consequentemente nas suas implicações na implementação da Educação para a Cidadania em contexto escolar, mais concretamente, na área curricular de Formação Cívica tem como objectivo geral: Compreender qual o contributo da área curricular de Formação Cívica para a promoção da Educação para a Cidadania.

Para a operacionalização do objectivo geral foi necessário construir um quadro teórico-empírico de referência à investigação, que possibilitasse a compreensão da reconceptualização do conceito de cidadania na nossa contemporaneidade, o conhecimento de diferentes perspectivas de Educação para a Cidadania, a identificação de aspectos comuns entre diferentes perspectivas de Educação para a Cidadania, a caracterização da Educação para a Cidadania, da Formação Cívica e da relação entre elas no actual sistema educativo português, e o conhecimento dos resultados de estudos empíricos, relativos à implementação da Educação para a Cidadania em contexto escolar, realizados no âmbito de projectos internacionais.

As linhas orientadoras que presidem à presente investigação são as que a seguir se enunciam: a cidadania na era da globalização sofreu uma reconceptualização; o conceito de cidadania influencia a implementação da Educação para a Cidadania em contexto escolar; a Formação Cívica é um espaço privilegiado da Educação para a Cidadania; os manuais escolares são um recurso pedagógico importante utilizado pelos professores em sala de aula, e influenciam, na maior parte dos casos, o discurso e as actividades dos professores implementadas em sala de aula.

Atendendo ao objectivo geral e às linhas orientadoras da investigação, formulámos as seguintes questões empíricas:

Que Educação para a Cidadania está a ser implementada pelos professores na área curricular de Formação Cívica?

Que propostas pedagógicas de Educação para a Cidadania emergem dos manuais escolares de Formação Cívica?

As questões da investigação empírica são de natureza diversa. Por um lado, as respostas dos professores relativamente à forma como a Educação para a Cidadania está a ser implementada nas suas práticas escolares de Formação Cívica, por outro, o conteúdo de manuais escolares de Formação Cívica e, deste modo, as propostas pedagógicas relativas ao modo como a Educação para a Cidadania pode ser implementada em Formação Cívica. Quer num caso quer no outro, tentámos inferir quais os temas, os conteúdos e as actividades de aprendizagem de Educação para a Cidadania que são implementados pelos professores e os que são propostos nos manuais escolares de Formação Cívica. A recolha de dados relativos aos professores foi feita através de um questionário semi-estruturado e dos relativos aos manuais escolares através da análise documental. Tendo em conta a posição por nós assumida relativamente aos paradigmas de investigação em educação, recorremos a aspectos quantitativos, nomeadamente no tratamento dos dados tanto do questionário como dos manuais escolares, uma vez que procedemos ao tratamento estatístico dos mesmos em termos de frequências absolutas e percentagens.

O questionário foi aplicado a professores, Directores de Turma, do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico que leccionavam em quatro escolas da Área Metropolitana de Lisboa. A opção por estes professores prende-se com o facto de serem estes os docentes que legalmente têm a responsabilidade de gerir o tempo curricular de Formação Cívica. O questionário não foi aplicado aos professores do 1.º ciclo, pelo facto de, neste ciclo de escolaridade, não haver tempo curricular legalmente atribuído à Formação Cívica. Quanto

aos manuais escolares de Formação Cívica, a amostra é constituída por quatro manuais um para todo o ensino básico, um para o 2.º ciclo do ensino básico, e dois para o 3.º ciclo do ensino básico. Quer no caso dos professores quer no caso dos manuais, as amostras são não aleatórias. A descrição das amostras será feita nas secções 4.2.2 e 4.2.3. A análise dos resultados sobre a prática lectiva dos professores, sobre as propostas pedagógicas dos manuais escolares de Formação Cívica e a comparação entre eles no que se refere a temas/conteúdos e actividades de aprendizagem forneceu um conjunto de dados a partir do qual tentámos responder às questões da investigação.

1.3 Organização Geral do Trabalho de Investigação

O trabalho de investigação que aqui se apresenta, está enquadrado por uma Introdução e uma Conclusão, organizando-se o restante corpo do trabalho por quatro Capítulos, a saber, Educar para a Cidadania em Contexto Escolar: Perspectivas sobre o Conceito de Cidadania e sobre o Papel da Escola na Formação de Cidadãos, Percursos Empíricos da Educação para a Cidadania, Metodologia, Leitura e Interpretação dos Resultados.

Após a justificação e colocação do problema, bem como da explicitação do objectivo geral, das linhas orientadoras e das questões de investigação e da organização geral do trabalho (Introdução), no capítulo referente a Educar para a Cidadania em Contexto Escolar: Perspectivas sobre o Conceito de Cidadania e sobre o Papel da Escola na Formação de Cidadãos, procedemos à análise da literatura teórico-conceptual referente à evolução histórica do conceito de cidadania e às perspectivas de educação para a cidadania (educação moral, competências de cidadania e actividades de aprendizagem e educação para a cidadania no actual contexto do ensino básico português). No capítulo Percursos Empíricos da Educação para a Cidadania, procedemos à recensão de estudos empíricos relativos à mesma temática e que têm sido desenvolvidos por organizações internacionais. A explicitação do percurso heurístico da presente investigação, a caracterização da amostra relativa aos professores e da amostra relativa aos manuais escolares de Formação Cívica, dos instrumentos, do tratamento dos dados e dos procedimentos para a análise dos resultados, constituem o capítulo Metodologia. No capítulo Leitura e Interpretação dos Resultados, apresentamos e discutimos os resultados da investigação empírica realizada. As Conclusões resultantes da investigação teórica, do estudo empírico e da conjugação entre estas, bem como a referência às limitações do estudo e a explicitação das implicações educacionais resultantes do mesmo são apresentadas no capítulo Conclusões, de que ainda fazem parte sugestões para estudos futuros.

Neste estudo, a Educação para a Cidadania é considerada no contexto da educação formal de forma geral, e no contexto sala de aula em particular, assumindo neste último caso a Formação Cívica um papel central, ou seja, numa perspectiva mais geral, a Educação para a Cidadania em termos de currículo escolar, e num âmbito mais restrito, o contributo da área curricular de Formação Cívica para a promoção da Educação para a Cidadania.

2. EDUCAR PARA A CIDADANIA EM CONTEXTO ESCOLAR: PERSPECTIVAS SOBRE O CONCEITO DE CIDADANIA E SOBRE O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DE CIDADÃOS

Os investigadores na área da educação parecem, actualmente, ser consensuais relativamente ao papel da escola na integração social dos indivíduos, “actualmente, admite-se que saber ler, saber escrever e saber contar não é a solução para o analfabetismo; o ensino tem a obrigação de promover o desenvolvimento de competências necessárias aos alunos para se integrarem na sociedade” (Galvão, Reis, Freire e Oliveira, 2006, p. 17). Mas, se por um lado, assistimos com uma frequência crescente a situações-problema, inscritas nos mais variados contextos, na resolução das quais os cidadãos são chamados a participar; por outro, é cada vez mais frequente a referência de que estamos numa sociedade em crise, “individualista, se vivemos nela fechando os olhos à injustiça do mundo, tentando levar a melhor individualmente” (Perrenoud, 2002, p. 14). Cabe assim a todos a consciencialização dos jovens “para a não demissão” (Galvão *et al*, 2006), que em contexto escolar pode ser alcançado promovendo, no âmbito das diferentes áreas curriculares as “dimensões cívicas e de cidadania que queremos que cada um dos nossos alunos desenvolva” (p. 21). Importa, para isso definir, delimitar e caracterizar essas dimensões, o que decorre obviamente do conceito de cidadania em que as mesmas radicam. Assim, começaremos por explicitar o que se entende actualmente por cidadania, uma vez que, de acordo com Cogan (2000 a) este não é um conceito estático, mas antes requer um processo contínuo de debate, constituindo muitas vezes um assunto de discórdia e de disputa política, tratando-se, assim, de um conceito situado no espaço e no tempo. De seguida procedemos à caracterização de diferentes perspectivas sobre a questão “Que educação para a cidadania?”, explicitaremos as diversas abordagens da educação moral, as situações de aprendizagem promotoras de competências de cidadania, e finalmente apresentaremos como é perspectivada a educação para a cidadania no sistema educativo português em geral, e em particular nos textos legais e oficiais relativos à Reorganização Curricular do Ensino Básico em vigor desde 2001.

2.1. Cidadania: Uma Evolução Histórica do Conceito

Nesta secção, discutiremos o evoluir histórico do conceito de cidadania, desde a Antiguidade Clássica até à era da globalização pois “para compreender o presente temos de, primeiro, entender o passado” (Cooper, 2006, p 21). Cidadania, conceito exclusivista nos seus primórdios, atinge contornos de contemporaneidade alicerçados nas revoluções

burguesas, principalmente na Revolução Francesa, quando o súbdito cede lugar ao cidadão. Porém, a cidadania alargada a todos inscreve-se num longo processo histórico de lutas que percorre vários séculos, nomeadamente o século XIX e XX, de combates pelo alargamento de direitos, direitos que as sociedades actuais, as sociedades da era da globalização, integradas num processo de globalização mercantil, estão a fragilizar, mas que simultaneamente colocam novos desafios, nomeadamente o da cidadania global *versus* cidadania local.

Dada a complexidade do conceito que nos propomos abordar, considerámos que um possível ponto de partida seria um breve olhar sobre a definição do conceito de cidadania que nos é dada por alguns dicionários:

Cidadania – condição ou qualidade de cidadão, membro de um estado, de uma nação ..., no pleno gozo dos seus direitos políticos, cívicos e deveres para com esse estado ou essa nação = nacionalidade. Foi-lhe concedida a cidadania portuguesa. Exercer os direitos e deveres próprios da cidadania portuguesa, brasileira, angolana ...

Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea (2001). I Vol. Lisboa: Academia de Ciências de Lisboa e Editorial Verbo.

Cidadania – qualidade ou direito de cidadão.

Moderno Dicionário da Língua Portuguesa (1985). Tomo I. Lisboa: Círculo de Leitores.

Cidadania – qualidade de ser cidadão num país; os habitantes de uma cidade; indivíduo no gozo dos seus direitos civis e políticos de um estado livre; *adj.* citadino.

Dicionário de Português (s.d). 4.ª ed. Porto: Porto Editora.

Apesar dos desenvolvimentos diferentes de cada um destes dicionários, cidadania é sempre uma questão de pertença e de identidade de um cidadão a um estado livre, a uma nação que apela para direitos e deveres políticos e cívicos. As definições apresentadas apelam para algumas das palavras-chave do conceito de cidadania: cidadão, estado livre, nação, pertença, identidade, direitos e deveres políticos e cívicos. Ou seja, as definições apresentadas impõem limites ao conceito, limites estes decorrentes de uma percepção contemporânea do termo. [Contemporânea é aqui assumida como inscrita no período histórico pós Revolução Francesa]. No entanto, cidadania é um constructo mais abrangente, se tivermos em conta definições propostas por pensadores do limiar do século XXI. De facto, o mundo em que vivemos, mais complexo do que o surgido no contexto da Revolução Industrial e das Revoluções Liberais, coloca novos desafios à cidadania e ao seu exercício. Apresentamos, de seguida, algumas das definições propostas por pensadores dos nossos dias que, embora tendo da cidadania percepções diferentes, nos fornecem uma compreensão mais actual do referido conceito.

Para Audigier (2000), a cidadania é sempre uma concidadania, uma pessoa que vive com os outros. Segundo o mesmo autor, esta colectividade define-se principalmente a dois

níveis por um lado o local, a cidade, muitas vezes no seio urbano, no qual a pessoa vive, do outro o Estado que apela para uma pertença nacional que confere a plenitude dos direitos acordados aos membros desse estado. A pertença faz sempre referência a um nível de organização política, a um nível de poder e aos direitos. Para Heater (2004), por seu lado, a cidadania exige a capacidade para uma certa abstracção e sofisticação de pensamento. Um cidadão precisa de compreender que o seu papel requer estatuto, um sentido de lealdade, o desempenho de deveres e gozo de direitos não primeiramente em relação a outro ser humano, mas em relação a um conceito abstracto, o Estado. Para Pinsky & Pedro (2003) “a cidadania pode ser pensada como o “direito a ter direitos”, ou seja, como igualdade e como eliminação de formas de hierarquias relacionadas ao «natural»” (p. 294). Para Kubow, Grossman & Ninomiya (2000), a complexidade do fim do século XX e do início do século XXI exige uma nova concepção de cidadania, a cidadania multidimensional que inclui quatro dimensões: a pessoal, a social, a espacial e a temporal. O conceito de cidadania multidimensional será retomado mais adiante. O conceito de cidadania vai-se, assim, alargando: cidadania é uma concidadania; define-se a vários níveis – o local, o nacional, o global; pressupõe a totalidade dos direitos, o “direito a ter direitos” e o desempenho dos deveres; implica a capacidade de pensamento abstracto em relação ao Estado; torna indispensável a igualdade e a eliminação das barreiras que estão associadas ao próprio acto de nascer.

Face ao que precede, podemos afirmar que a cidadania não tem “uma definição estanque, mas [é] um conceito histórico, o que significa que seu sentido varia no tempo e no espaço” (Pinsky, 2003, p. 9). Assim sendo, passamos a abordar o conceito numa perspectiva diacrónica, pois pensamos que, desta forma, nos aproximaremos dos atributos da cidadania na era da globalização, e da forma como deve ser entendido o exercício da cidadania pelo cidadão neste início de século.

Heater (2004) considera que a ideia e a prática da cidadania foram, em primeiro lugar, inteiramente exploradas pelos gregos, porque combinaram a facilidade essencial para o pensamento abstracto com a convicção que a participação na vida pública era crucial para o desenvolvimento completo e adequado da personalidade humana. Mas será que os contornos de cidadania, pensada em termos de Estado-nação contemporâneo, surgido no contexto da industrialização, do desenvolvimento capitalista, e das revoluções liberais dos séculos XVIII e XIX, ou pensada globalmente, situação imposta pela globalização, característica fundamentalmente do mundo em que hoje habitamos, encontram os seus fundamentos na cidade-estado grega, como pretende o autor.

Segundo Garinello (2003), “o mundo greco-romano não se estruturava como os Estados-nacionais contemporâneos, mas de modo bem distinto como cidades-estado” (p. 30). De acordo com o mesmo autor, “o termo “cidade-estado” não se refere ao que hoje entendemos por “cidade”, mas a um território agrícola composto por uma ou mais planícies de variada extensão, ocupado e explorado por populações essencialmente camponesas, que assim permaneceram mesmo nos períodos de mais intensa urbanização do mundo antigo” (p. 32). Ainda, para o autor “a história das cidades-estado é, em primeiro lugar, geograficamente localizada e circunscrita. Não é parte da história universal, como a entendemos hoje, mas uma região específica do planeta: as margens do mar Mediterrâneo” (p. 30). Por outro lado, Heater (2004) afirma que a cidadania na cidade-estado grega era um privilégio. Em termos gerais era um estatuto hereditário. Os residentes estrangeiros, as mulheres, os escravos e os camponeses dos meios rurais da cidade estavam todos excluídos. Apenas os cidadãos tinham permissão de terem propriedades livres. Como afirma Garinello (2003)

Pertencer à comunidade da cidade-estado não era, portanto, algo de pouca monta, mas um privilégio guardado com zelo, cuidadosamente vigiado por meio de registros escritos e conferido com rigor. Como já ressaltava o filósofo grego Aristóteles, fora da cidade-estado não havia indivíduos plenos e livres, com direitos e garantias sobre a sua pessoa e seus bens. Pertencer à comunidade era participar de todo um ciclo próprio da vida cotidiana, com seus ritos, costumes, regras, festividades, crenças e relações pessoais (p. 35).

Mas a formação destas comunidades não pode ser entendida como um processo de inclusão “já que o fechamento da cidade-estado implicava, necessariamente, a definição do outro e sua exclusão. E o outro não era apenas o estrangeiro, mas muitos dos habitantes do próprio território das cidades-estado. Eles participavam da sociedade com seu trabalho e recursos, mas não se integravam ao conjunto dos cidadãos” (Garinello, 2003, p. 35). Continuando a seguir Garinello (2003)

Indivíduo e comunidade (...) não se negavam reciprocamente na cidade-estado antiga, mas se integravam numa relação dialética. O indivíduo, proprietário autônomo de seus meios de subsistência e de riqueza, só existia e era possível no quadro de uma comunidade concreta – que possuía, por assim dizer, de modo virtual o território agrícola. Propriedade individual da terra, fechamento do acesso ao território e ausência de um poder que regulasse as relações entre os camponeses foram os fatores essenciais na história dessas comunidades (p. 33).

Os conflitos dentro destas comunidades “tinham que ser resolvidos comunitariamente, por mecanismos públicos, abertos ao conjunto dos proprietários. Aqui reside a origem mais remota da política, como instrumento de tomada de decisões e de resolução de conflitos, e do Estado, que não se distinguia da comunidade, mas era a sua própria expressão” (Garinello, 2003, p. 33). Para este autor, “espaço público e Estado

parecem confundir-se nas origens das cidades-estado” (p. 33). Contudo, e continuando a seguir o pensamento do mesmo autor:

Quando falamos em participação política na cidade-estado antiga, devemos ter em mente uma diferença radical entre os antigos e nós. Tanto nas oligarquias como nas democracias, a participação política era direta, exercida por um corpo de cidadãos ativos, que podia ser mais ou menos amplo, mas que representava a si mesmo por meio do voto individual de seus membros. Nunca se desenvolveu a noção de representação, nem partidos políticos doutrinários, nem uma clara divisão de poderes constitucionais ou qualquer noção abstrata de soberania: esta podia residir na assembleia, ou num conselho mais restrito, ou mesmo na lei em geral, dependendo das circunstâncias específicas e do jogo de interesses e forças em conflito. De qualquer modo, a abertura do espaço público, como espaço de conflitos, tornou clara a oposição entre ricos e pobres (p. 41).

Cidades-estado houve, no entanto, como é o caso de Atenas que, ao longo do século V a. C., desenvolveu uma cultura democrática entre a população. Contudo, também a democracia ateniense não é inclusiva “dizia respeito apenas aos cidadãos masculinos e excluía, de qualquer forma de participação política, as mulheres, os imigrantes e os escravos” (Garinello, 2003, p. 40). A democracia ateniense fundamentava-se nos ideais de isonomia (igualdade perante a lei), de eleuteria (igualdade política), sendo que desta igualdade política faziam parte essencial a isocratia (igualdade de poder ou de direito de participação) e a isogonia (igualdade de voz ou de direito de expressão). Este modelo democrático que se desenvolveu na Atenas do século V a. C., com Clístenes, Cícero e Péricles, caracteriza-se pela intervenção directa de todos os cidadãos, excepção feita aos escravos, metecos ou estrangeiros e assimilados, e às mulheres, e pelo exercício directo do poder legislativo e algum controlo do poder executivo e judicial. Não podemos, no entanto, falar aqui da divisão tripartida dos poderes proposta por Montesquieu, pensador iluminista do século XVIII. O contributo das Luzes no surgimento da *era da cidadania*, como lhe chama Soromenho-Marques, será retomado mais adiante. Continuemos, pois, com as questões relativas à democracia ateniense. Com efeito, como afirma Garinello (2003) a democracia ateniense:

No âmbito restrito dos cidadãos, representou uma experiência notável de participação direta no poder de todas as camadas sociais, independentemente da riqueza ou posição social. Criaram-se mecanismos de indenização pecuniária que facilitavam, aos mais pobres o acesso à participação na vida comunitária, não apenas nas assembleias e tribunais, mas até mesmo nas festividades cívicas, como a assistência às competições teatrais. Os ricos, que se acomodaram como puderam ao sistema democrático, foram obrigados a contribuir com a comunidade de várias formas, construindo naves de guerra, financiando espectáculos e festas religiosas (pp. 40, 41).

Salvaguardadas que foram as diferenças entre cidade-estado e Estado-nação, como o entendemos hoje, os primórdios dos conceitos de cidadania e de democracia surgem na Grécia Antiga, no contexto da cidade-estado. A cidadania grega, definida em termos do indivíduo, do cidadão que pertence e participa directamente no espaço público da sua cidade-estado, é, no entanto, um estatuto hereditário, um privilégio. Nem todos os

membros da cidade-estado são cidadãos. A cidadania grega pressupõe a exclusão. A política, instrumento de tomada de decisões e de resolução de conflitos, está ligada à cidade-estado (território agrícola), à comunidade. A política é exercida em pequenos núcleos. A participação política é uma participação directa onde não existem nem a representação nem partidos políticos. O voto democrático é individual e representa o próprio eleitor. Não há a divisão de poderes nem tão pouco a noção de soberania. Cada cidade-estado resolve comunitariamente os seus próprios conflitos, mas o espaço público de intervenção aumenta as desigualdades entre ricos e pobres. Contudo, é na Grécia Antiga, em Atenas, que surge, pela primeira vez, a democracia, que A. Lincoln definiu num discurso em Gettysburg em 1863, como sendo o governo do povo, pelo povo e para o povo. A democracia ateniense, de curta duração, também ela circunscrita a uma cidade-estado, associa a cidadania à igualdade perante a lei, à igualdade política, à igualdade de poder ou de direito de participação, à igualdade de voz ou de direito de expressão, e ainda à repartição da riqueza. A cidadania envolve cada vez mais outros conceitos, nomeadamente: participação pública directa; política (instrumento de tomada de decisões e de resolução de conflitos); democracia (igualdade perante a lei, igualdade política, igualdade de poder ou de direito de participação, igualdade de voz ou de direito de expressão, repartição da riqueza). Em termos diacrónicos, vamo-nos aproximando de novos invólucros que vão envolvendo o constructo cidadania.

Para Funari (2003), “no sentido moderno, cidadania é um conceito derivado da Revolução Francesa (1789) para designar o conjunto de membros da sociedade que têm direitos e decidem o destino do Estado. Essa cidadania moderna liga-se de múltiplas maneiras aos antigos romanos tanto pelos termos utilizados como pela própria noção de cidadão” (p. 49). Lembramos que cidadania provém da palavra latina *ciuis* que gerou *ciuitas*, *cidadão*, *cidadania*, *cidade*, *Estado*. De acordo com o mesmo autor “cidadania é uma abstracção derivada da junção de cidadãos e, para os Romanos, cidadania, cidade e Estado constituem um único conceito – e só pode haver esse colectivo se houver, antes, cidadãos. *Ciuis* é o ser humano livre e, por isso, *ciuitas* carrega a noção de liberdade no seu centro” (p. 49). Cidadania surge agora associada ao conceito de liberdade. Para Heater (2004), a cidadania, entre os Romanos, comparada com a dos Gregos, era mais complexa, flexível, legalista, e, tendo em conta a época, mais generosa. Em meados do século V a. C., em resposta aos protestos dos plebeus, foi publicada a Lei das Doze Tábuas na qual estavam inscritos os direitos e as relações entre os cidadãos, tendo permanecido a base da lei civil durante séculos. A cidadania plena pressupunha seis prerrogativas. Destas, quatro

eram direitos públicos: serviço no exército; votar para a Assembleia; elegibilidade para serviços públicos e o direito à protecção legal e ao recurso. As outras duas eram direitos privados de casamento e de negócio com outros cidadãos romanos. Para Funari (2003), “a luta pelos direitos civis dos plebeus [termo utilizado para englobar todos os cidadãos romanos sem os mesmos direitos dos patrícios ou oligarcas] foi o grande motor das transformações históricas a partir da República, por dois séculos (V e VI a.C.)” (p. 52).

Os plebeus urbanos preocupavam-se (...) com os direitos políticos e sociais: queriam ocupar cargos, votar no Senado e até mesmo casar-se com patrícios, o que lhes era vedado. Em um movimento paralelo parte da plebe rural teve as terras confiscadas pelo endividamento e lutava pelo fim da escravidão por dívida e pelo direito a parte da terra conquistada de outros povos. Apesar dos interesses diversos, os plebeus não tiveram dificuldades para unir-se contra o patriciado na luta pela cidadania.

Os conflitos internos na sociedade romana tornaram-se mais evidentes a partir da República, quando os romanos passaram a guerrear em outras cidades sem a retaguarda etrusca da época monárquica. O poder de barganha da plebe aumentava, uma vez que o exército passou a depender cada vez mais dos soldados plebeus, tanto cavaleiros não patrícios, quanto infantess. Isso resultou nas chamadas “secessões” da plebe, que ameaçava abandonar a defesa da cidade se os patrícios não concedessem direitos civis (Funari, 2003, p. 52).

Marcos importantes na conquista da cidadania foram, segundo Funari (2003), a nomeação em 368 a.C. “de um mestre de cavalaria plebeu por um ditador patrício e a admissão de plebeus em um colégio de sacerdotes” (p. 54); a aprovação de leis pelos tribunos da plebe Caio Licínio e Lúcio Séxtio “que asseguravam maiores direitos políticos aos plebeus enriquecidos e criavam alguns benefícios sociais para as camadas mais pobres. Diversos cargos até então reservados a patrícios passaram a poder ser exercidos também por plebeus” (p. 54); as leis Licínias Séxtias, votadas pela assembleia popular e aprovadas pelo Senado em 367 a.C. permitiram que no campo religioso “os livros sagrados (livros sibilinos), antes controlados pelos patrícios, passaram para o cuidado de uma comissão de dez pessoas, os decêmviros, cinco dos quais plebeus” (p. 54); a Lei Ogúlnia (publicada em 300 a.C.) possibilitou que os plebeus tivessem finalmente “acesso a todos os cargos – tanto políticos como religiosos. Um cidadão condenado à pena máxima passou a ter o direito de recorrer à assembleia popular em busca de perdão ou diminuição de pena – medida importante para que os líderes populares fossem submetidos aos ditames do patriciado” (p. 54); a Lei Poetélia Papíria (publicada em 326 a. C.) proíbe a servidão por dívida “até então, os cidadãos pobres não tinham direito de manter a própria liberdade. Escravizados, ainda que temporariamente, perdiam todos os direitos civis” (p. 54); a publicação da Lei Hortênsia (287 a. C.) permitia “que os plebiscitos tivessem força de lei mesmo sem a aprovação do Senado” (p. 55); as elites plebeias passaram a integrar a elite aristocrática “o século III a. C. testemunhou grandes progressos na cidadania romana e trouxe benefícios

diretos para as camadas plebeias superiores que passaram a integrar a elite aristocrática” (p. 55), os próprios escravos “por meio da alforria, passavam a fazer parte do corpo cidadão e a lutar por direitos [de cidadania]” (p. 55), o aumento de territórios conquistados devido à expansão romana, naquele século, permitiu a “concessão de cidadania a aliados” pois tal era “um fator importante para a acomodação das elites nos territórios conquistados” (p. 56); a Lei de 122 a.C. que em termos legais possibilitou aos cidadãos “recorrer dos abusos de autoridade cometidos pelos poderosos. A fixação pública de inscrições que garantissem esse direito demonstra a preocupação fundamental de dar a todos o acesso à informação de suas prerrogativas jurídicas. Esses são dois princípios basilares da cidadania: a possibilidade de recorrer do abuso e o amplo acesso à informação dos direitos” (p. 60); as eleições em Roma “constituem outro grande tesouro da cidadania. Os comícios por tribos eram muito importantes, pois elegiam questores, edis, tribunos militares e tribunos da plebe (...) em Roma votavam pobres e mesmo libertos. As funções das assembleias eram tanto eleitorais como legislativas, e o princípio fundamental do voto romano era o voto por grupo, não individual” (p. 63) e pressupunha a afixação, no dia do escrutínio, da lista dos candidatos; a introdução do voto secreto no final da República e “para isso adotou-se o voto por escrito” (p. 63) e para além dos comícios eleitorais “havia reuniões prévias (*contiones*), com participação inclusive de quem não tinha direito a voto” (p. 63); a aceitação de uma opinião pública “o que nos importa é que havia uma opinião pública que aceitava mulheres, libertos e pobres como supostos autores de discursos públicos” (p. 69); a luta de gladiadores na arena testemunhava um acto de soberania popular “o princípio da soberania popular manifestava-se, na arena, de forma direta e incisiva” (p. 71), isto porque, a decisão “estava nas mãos da multidão, a testemunhar um ato de soberania popular” (p. 71), mesmo as mulheres que não tinham direito ao voto, manifestavam-se na arena; em 212, o imperador Caracalla “estendeu a cidadania romana a todos os homens livres do mundo romano, renunciando a generalização dos direitos de cidadania, entre milhões de pessoas” (p. 75). Ainda de acordo com o mesmo autor, “subjacente ao direito de cidadania [romana] encontra-se a própria noção de liberdade, definida como a não submissão ou sujeição a outra pessoa” (p. 72). Finalmente, Funari (2003) considera que a conversão do Imperador Constantino ao cristianismo renunciou “o declínio acentuado das prerrogativas da cidadania clássica” mas consolidou “a compilação do direito romano, legado ao mundo moderno na forma do Código Justiniano” (p. 75). O Direito Romano considerava direito, algo como um património que alguém possuía.

A partir desta forma de compreender o direito, estabelecia-se então o que constituía em última instância as fontes dos direitos do homem (...) a liberdade, a cidade, a família (...) a liberdade era tida como a fonte radical dos direitos do homem (...) os escravos ao carecerem de liberdade, careciam também da qualidade de homens (...) seres humanos que, sem serem escravos, viam diminuída a sua capacidade de serem livres, como os estrangeiros ou os vencidos que se rendiam ao poder de Roma (Zeron, 2003, p. 97).

A cidadania romana transporta em si mesma, o conceito de liberdade, a luta pelos direitos políticos e sociais dos plebeus, o direito de voto, a participação no exército [as legiões romanas que permitiram a formação do Império Romano], o direito de ser eleito para serviços públicos, o direito à protecção legal e ao recurso, a existência de plebiscitos com força de lei, a possibilidade de recorrer do abuso e o acesso à informação dos direitos, as eleições com voto secreto e por grupos com listas de candidatos, o direito à opinião pública, a soberania popular. Estamos, pois, face a uma cidadania mais alargada da que existia entre os Gregos. A cidadania romana, apesar de continuar a ser exclusiva e esclavagista, concede direitos alargados aos seus cidadãos e forja-se na luta pela conquista desses direitos pelos plebeus. Concede, ainda, aos seus cidadãos o Direito escrito que, pelo menos legalmente, os põe a “salvo” das arbitrariedades do poder.

Mas “a liberdade dos Antigos [da Antiguidade Clássica] só é válida para uma pequena minoria de indivíduos, em função da sua actividade colectiva, enquanto que a liberdade dos Modernos é válida *em direito* para todos, e exerce-se na vida privada (os direitos políticos servem para melhor se proteger do Estado, sujeitando-o ao controlo da sociedade)” (Haarscher, 1997, p. 61). Assim sendo, a concepção moderna dos direitos do homem pressupõe a universalidade. O estoicismo, surgido no ano 300, introduz “um elemento absolutamente novo de universalidade radical: o homem é cidadão – ideal – do universo, o universal é propriamente dito o seu lugar de pertença” (Haarscher, 1997, p. 75). O cristianismo, por seu lado, surgido no seio do Império Romano, e que age principalmente “junto às pessoas sem cidadania romana, os assim chamados “estrangeiros” ou *paroikoi* (gente sem terra, sem cidadania, sem posição social reconhecida)” a quem dá “um sentimento de pertença, de dignidade e de identidade social” (Hoornaert, 2003, p. 92), contribui, também, para a universalidade dos direitos do homem, pois se *todos os homens são filhos do mesmo Deus*, todos os homens são iguais. O cristianismo contribui, igualmente, para o sentido de pertença, de dignidade humana e de identidade social. Como afirma Hoornaert (2003):

O cristianismo não vence pela pregação dos seus apóstolos ou bispos, nem pelo testemunho destemido dos mártires, pela santidade dos seus heróis, pelas virtudes nem pelos milagres dos seus santos. Venceu, isso sim, por uma atuação persistente e corajosa na base do edifício social e político da sociedade. Constitui-se numa “utopia que funciona” no seio do submundo romano. Conseguiu

para muitas pessoas e muitos grupos uma cidadania real, embora limitada e bastante modesta quanto aos resultados em termos de sociedade global (p. 94).

Como refere Haarscher (1997), “o universalismo dos direitos do homem deve muito, primeiro ao cosmopolitismo estóico, depois ao cristianismo” (p. 130). Deste modo, o estoicismo que “repousa sobre a perspectiva de uma progressiva humanização da escravidão” (Hoornaert, 2003, p. 89) e o cristianismo antigo que não é um movimento secularizado “no mundo escuro em que vive o escravo, a religião é a única luz, a última trincheira de luta, o último recanto de identidade” (Hoornaert, 2003, p. 91) promovem a universalidade dos direitos do homem e da dignidade humana, sendo que o cristianismo promove ainda um sentido de pertença, de identidade social, conceitos associados à cidadania de época contemporânea.

Após o colapso do Império Romano do Ocidente em consequência da invasão dos povos bárbaros, a cidadania foi, segundo Heater (2004), quase temporariamente perdida como um conceito político. Com efeito, e de acordo com o mesmo autor, o complexo padrão de relações medievais impediu durante séculos o desenvolvimento de um conceito cívico assente num estado. Quer a Igreja quer o Príncipe exigiam submissão. Como consequência, enquanto cristão a conduta era a exigida pelas autoridades eclesiásticas, enquanto súbdito de um Príncipe a conduta era exigida pelas autoridades administrativas e legais. O termo cidadão estava confinado na Idade Média à relação do exercício livre de direitos e deveres numa localidade ou cidade. Na verdade, etimologicamente a palavra cidadão revela a sua origem urbana. A cidadania urbana medieval estava assente em princípios de liberdade e fraternidade. De acordo com Haarscher (1997), “o contratualismo renasce na Idade Média: em primeiro lugar este período caracteriza-se pelo desenvolvimento da feudalidade, isto é, de um sistema contratual de legitimação do poder, pois que o vassalo obriga-se a obedecer ao seu suserano na condição de este, reciprocamente o servir (protegendo-o)” (p. 85). Para o mesmo autor:

A feudalidade relativiza a obrigação de obediência, aparecendo esta como unicamente «hipotética»: a submissão só se verificará na *hipótese* em que o suserano se mostre capaz de assumir as suas obrigações; não a adquirirá categoricamente, absolutamente, «soberanamente». O sistema feudo-vassálico reintroduz portanto a velha noção de contrato social, mas, é evidente, de modo algum no sentido universalista e individualista que caracterizará o contratualismo do século XVIII e seg.: trata-se de relações que se tecem no interior do sistema medieval e hierárquico das ordens ou dos «estados». Mas não impede que a importância dada ao contrato reacclimate, na Europa medieval, uma noção que fundamentalmente transformada, desempenhará em breve um papel decisivo (p. 85).

S. Tomás de Aquino, por seu lado, ao ressuscitar, no século XIII, os conceitos aristotélicos de estado e de cidadania teve um impacto revolucionário na teoria política (Heater, 2004). De acordo com o autor, era possível de novo conceber um estado como

uma entidade abstracta em que cada indivíduo enquanto cidadão tivesse uma relação que fosse vital em ambos os sentidos da palavra. Tornou-se possível, em teoria, que o homem político fosse julgado por critérios diferentes dos utilizados pelo julgamento da alma do cristão e para o cidadão activo do estado anular o súbdito passivo do Príncipe. Contudo, S. Tomás de Aquino não exclui totalmente Deus do processo político. E na verdade, do seu ponto de vista, o cidadão, ao decretar as leis humanas, pela luz da divina razão, reflectia a lei natural universal de Deus. Porém, a restauração do conceito de cidadania como desempenho político, consequência da restauração da teoria política de Aristóteles, nos séculos XIII e XIV, foi em breve seguida por um alargamento do conceito através da aceleração de estudos sobre a história e as leis romanas. Destacam-se, entre outros, Bartolo de Saxoferrato, no século XIV, e Maquiavel, no século XVI.

A chave do trabalho de Bartolo de Saxoferrano, segundo Heater (2004), foi a síntese do antigo estatuto do cidadão romano, do quase legal princípio romano da soberania do povo e do conceito romano da lei consuetudinária. De acordo com o mesmo autor, Bartolo de Saxoferrano sustentava que tais tradições romanas justificavam a crença de que o povo como um todo deveria manter o poder soberano, sendo que apenas num estado em que esta verdade existisse, o povo seria efectivamente livre. Para além disto, aceitava, ainda, a necessidade de representantes eleitos. Para Zeron (2003), por sua vez, a principal contribuição de Bartolo de Saxoferrato, sem dúvida influenciado pela vitalidade da cidadania nas cidades do norte de Itália,

Foi antes de tudo metodológica, ele rompeu com o pressuposto básico dos glosadores do Direito romano segundo o qual, quando a lei se mostrava descompassada dos fatos legais, eram estes que deveriam ser ajustados para acolher uma interpretação literal da lei. Em vez disso, Bartolo adotou como preceito único que, quando a lei e os fatos colidissem, era a lei que deveria se conformar aos fatos. Assim, Bartolo declarou que, como as cidades eram governadas por “povos livres” com seu próprio *imperium*, podia-se então dizer que elas efetivamente constituíam *sibi princeps*, ou seja, que cada uma delas possuía autonomia política (p. 99).

Na Idade Média, a cidadania, tal como foi desenhada no mundo Antigo, praticamente desaparece. O poder secular e o poder religioso dominam o quotidiano dos povos, e o termo cidadão apenas se refere ao exercício livre de direitos e deveres numa localidade ou cidade. O contrato social medieval fica confinado às relações feudo-vassálicas que se desenvolvem num sistema hierarquizado de ordens. Contudo, a Baixa Idade Média faz brotar o Renascimento.

Segundo Zeron (2003), “se não existe a ideia moderna de cidadania no Renascimento, é certo, contudo, que ela começou a ser esboçada justamente nesse período” (p. 99). Quando falamos da história política do Renascimento fazemos “referência a essas

cidades-estado do norte de Itália e, obrigatoriamente, a uma delas em particular, Florença, que teria se destacado das demais pela adoção e manutenção de “formas republicanas” de governo” (p. 100). Sem nos determos muito na história política de Florença, gostaríamos de salientar a importância dos chanceleres [notários matriculados na corporação dos juizes e notários e que tinham a função específica de cuidar da comunicação no âmbito da política externa, o *dettatore*] florentinos, Coluccio Salutati e Leonardo Bruni. De acordo com Zeron (2003), Coluccio Salutati “refutou em mais de uma ocasião as acusações de que o governo florentino seria um governo oligárquico, afirmando que Florença não era governada por apenas trinta pessoas, mas por milhares de cidadãos, que se alternavam no poder” (p. 101). Por sua vez, Leonardo Bruni, e nas palavras de Garin (1996), afirmará ainda que “todos os oprimidos, todos os banidos, todos os exilados, todos os que combatem por uma causa justa são idealmente florentinos” e considera a história de Roma “como a mais clara comprovação da tese segundo a qual um povo necessariamente atinge a grandeza enquanto dispõe de liberdade para participar dos negócios do governo, e necessariamente se corrompe tão logo se vê privado dela” (p. 101). As posições de Salutati e Bruni são, para Zeron (2003), a recuperação das “distinções sociais romanas antigas entre os que tinham e os que não tinham direitos políticos e, no elogio e defesa do governo de sua cidade, estendem o direito de cidadania a uma parte expressiva da sua população” (p. 101).

O Renascimento, que se inicia em Itália e que progressivamente se estende à Europa ao longo dos séculos XV e XVI, enquanto movimento de renovação intelectual e artística, caracteriza-se pelo aumento do interesse pela cultura Clássica, pelo desenvolvimento de uma nova mentalidade, por um espírito novo e científico que acredita no homem, na afirmação pessoal de cada indivíduo, no individualismo, no humanismo. É no contexto deste novo espírito que surge a Reforma. Ora a Reforma, em determinado momento, vai favorecer a filosofia política dos direitos do homem. Lembramos a este propósito que quando falamos de Reforma estamos a reportarmo-nos a Lutero e a Calvino. Mas por que razão o protestantismo vai favorecer os direitos do homem? Vejamos o que nos diz a este respeito, Haarscher (1997):

Em primeiro lugar, a salvação pela fé e pelo exame livre dos textos bíblicos tinha em si mesma uma conotação individualista, aspectos de liberdade (...) em segundo lugar, é conhecida a célebre tese de Max Weber, segundo a qual o «espírito do capitalismo» tem a sua origem na «ética protestante»: esta última teria (...) ao denunciar a «ascese extramundana» (o ideal monástico, a procura da salvação pela negação do mundo terreno) favorecido o nascimento da sociedade burguesa. (...) se a salvação não pode ser ganha pelos actos, se o livre-arbítrio, a livre conversão do homem à vida cristã, subordinavam esta última à boa vontade do indivíduo e, por conseguinte, atentavam contra o poder absoluto de Deus, necessário era substituir a salvação pela fé, ou seja uma

espécie de disponibilidade total, de abertura a Deus e à sua «graça» (...). Daí o estatuto absolutamente privilegiado da ascese intramundana (a ética do trabalho, da «vocação»: permitir ao indivíduo que age e sofre neste mundo saber se Deus está ou não com ele, ou seja assegurar-se da sua eleição; daí a justificação do lucro, pelo menos no mundo protestante, por oposição à sua condenação pelo cristianismo medieval, o «catolicismo» (...)) os lucros justificados só tinham sentido na condição de serem perpetuamente reinvestidos, de modo a permitir a busca infinda dos sinais de uma eventual eleição. Tais são, para Weber, as bases intelectuais e religiosas da acumulação capitalista (pp. 87, 88).

De algum modo, a ‘ética protestante’ conduz-nos ao capitalismo e aos efeitos transformadores que este produziu “sobre a sociedade medieval moribunda: desenvolvimento do individualismo, dimensão universalista do comércio sem fronteiras, importância cada vez maior da racionalidade, associada à dupla necessidade do sucesso técnico e da rentabilidade económica; racionalização igualmente do Estado, tornada necessária na medida em que a burguesia ascendente precisa de homogeneização das condições e de centralização” e, em que o protestantismo ao desempenhar “um papel fundamental no desenvolvimento do capitalismo moderno tem em contrapartida uma importância primordial para o fortalecimento do ideal dos direitos do homem” (Haarscher, 1997, pp. 88, 89).

Para Mondaini (2003), nos séculos XIV e XV, “a sociedade feudal da Europa centro-ocidental viveu um período de crise geral. Abriu-se então um longo período de transição ao capitalismo” o que vai impor uma nova visão do mundo “acompanhando a transição do feudalismo ao capitalismo na Europa centro-ocidental, uma nova visão do mundo se impôs de forma progressiva. Os processos de secularização, racionalização e individualização foram jogando por terra o tradicionalismo embutido na milenar percepção teológica das coisas alimentada pela Igreja Católica Romana” (p. 115). Mais acrescenta o mesmo autor, “a partir de então, a legitimidade de uma sociedade hierarquizada fundada em privilégios de nascença perdeu força. A “crítica interna dos religiosos” da Reforma e a “crítica externa dos cientistas” do Renascimento inviabilizaram a continuidade absoluta de uma maneira transcendente de compreender a História. O homem passou não apenas a traçar o seu destino, mas também a ter total capacidade de explicá-lo” (p. 115). A modernidade começa a impor-se no período que media entre a crise da sociedade feudal no século XIV e as revoluções burguesas dos séculos XVII e XVIII, e com ela:

O primado resignador da fé recuou diante da força crítica e otimista do saber científico. Os limites impostos pela natureza (e devidamente justificados pela ética religiosa medieval) foram cada vez menos vistos como algo intransponível aos seres humanos. Contra um mundo de “verdades reveladas”, assentando no trinómio particularismo/organicismo/heteronomia construiu-se um outro pautado no trinómio universalidade /individualidade/autonomia, no qual a descoberta das verdades depende do esforço criativo do homem” (Mondaini 2003, p. 115).

A crença no Homem, se bem que nesta primeira fase ligada à burguesia, na justa medida em que precisa de romper com o poder da nobreza e do clero, o racionalismo e os princípios da universalidade/individualidade/autonomia do indivíduo começam a aproximar-nos da *era da cidadania*.

Para Heater (2004), o século XVII foi a idade central. Sem a pressão simultânea de reforços recíprocos quer de desenvolvimentos quer de ideias desta época seria difícil imaginar a abertura para a moderna forma de cidadania igualitária. Para este autor, podem encontrar-se alguns factores que operaram neste período crucial. O primeiro foi a emergência da doutrina do estado de soberania. A cidadania precisa da existência legal de um Estado em relação ao qual alguém pode estar ligado. A consolidação do conceito de Estado como uma entidade na lei internacional ajuda consequentemente a este processo. Segundo, no século XVII foi sentida a necessidade de definir obediência e direitos. Em terceiro lugar, a inquestionável autoridade do Príncipe começou a ser desafiada.

Falemos, agora, um pouco de Maquiavel. O segundo secretário do governo florentino (1498/1512), segundo Soromenho-Marques (1996), “ocupa uma posição de transição e de viragem entre as épocas históricas do Renascimento final e da irrupção da modernidade. Mas, só por si, a sua obra tem um cunho, uma substância, um estilo que não se esgotam nem se explicam no papel de fronteira ou de passagem” (p. 17). Continuando a seguir este autor, “o traço mais assinalável da concepção política defendida por Maquiavel na sua obra, e em particular n’*O Príncipe* é a radical autonomia da política perante as normativas éticas e religiosas. A identificação entre o ser e o dever-ser é efectuada, apenas, para uma clara opção a favor do realismo do ser” (p. 17). Maquiavel morre quando se iniciam as guerras religiosas na Europa, que acompanham o movimento da Reforma, que já tratámos anteriormente. Ainda segundo as palavras de Soromenho-Marques (1996), “ao longo dos cento e cinquenta anos posteriores à redacção de *O Príncipe*, aprofunda-se, sem dúvida o processo de secularização e de laicização do mundo intelectual (...) esse processo é acompanhado pelo reanimar de uma normatividade ético-prática, ligada à renovação do direito natural” (p. 18). Ainda de acordo com o autor, “o pensamento de Maquiavel anuncia e prepara a concepção contemporânea e democrática de cidadania na medida em que inaugura uma reflexão crítica sobre as condições de enquadramento da cidadania, da sociedade, da organização política humana nos tempos modernos” (p. 34). Maquiavel é assim portador de uma visão do mundo como ele é e não como ele deveria ser, da secularização e laicização do Estado, do direito natural – conceitos que constituem atributos valorativos da cidadania da época contemporânea.

Thomas Hobbes, no século XVII, por sua vez, na sua obra *Cive*, de acordo com Soromenho-Marques (1996), fundamenta o desenvolvimento de uma teoria democrática da cidadania: “o pensamento hobessiano contém, na sua estrutura interna, os fundamentos necessários para o desenvolvimento de uma teoria democrática da cidadania” (p. 51). Os cinco princípios que Soromenho-Marques (1996) considera existirem na filosofia política de Hobbes, são os seguintes:

- 1) princípio da igualdade natural;
- 2) prioridade do direito à vida;
- 3) origem popular da soberania;
- 4) carácter construtivo do Estado;
- 5) racionalidade estratégica e reciprocidade dos interesses na ordem política (p. 51).

Continuando a seguir o pensamento filosófico-político de Hobbes, agora com a sua obra *Leviatã*, Mondaini (2003) afirma: “não obstante o seu carácter absolutista, o pensamento hobbesiano aponta para uma percepção moderna da relação Estado/indivíduos, pois situa o primeiro como fruto da vontade racional dos segundos”, assim Hobbes localiza-se “dentro daquela tradição do pensamento jurídico-político responsável pela edificação “de uma ética racional separada definitivamente da teologia” e que se pretendia garante da “universalidade dos princípios da conduta humana” – o jusnaturalismo” (p. 129). Deste modo, Hobbes antecipa a teoria da cidadania democrática, uma vez que estabelece princípios de igualdade natural, ou seja, todos os homens possuem direitos dados pela própria natureza, o direito à preservação da vida, ao contrato social derivado da aplicação do princípio popular da soberania, dado que o Estado se institui através do contrato social [do indivíduo com o Estado], o limite do poder do soberano aos interesses dos membros da sociedade [mesmo defendendo Hobbes o poder absoluto do soberano], do direito derivado da lei natural. Como refere Haarscher (1997), “as premissas hobbesianas eram subversivas, mesmo que as consequências que *delas* se retiravam o não fossem. Bastou, no século XIX, que se retirassem unicamente o individualismo e o igualitarismo, «esquecendo» as posições absolutistas, para que o seu pensamento fosse utilizado como um dos fundamentos do liberalismo” (p. 92). A partir de Hobbes estão abertas as portas “para a ofensiva de uma tradição que se pautasse pela defesa da liberdade do indivíduo, limitando politicamente os poderes estatais” e, consequentemente, para o aparecimento do liberalismo “e a sua defesa implacável dos direitos civis” (Mondaini, 2003, p. 129).

É na continuidade do pensamento hobbesiano que, nos finais do século XVII, John Locke reclama que o poder absoluto do soberano “é limitado, divisível e resistível”, e assim se constróem os “primeiros passos daquilo a que chamamos cumumente hoje de

“direitos humanos” (...) uma fronteira que ultrapassada, nos abriu a possibilidade histórica de um Estado de direito, um Estado dos cidadãos” (Mondaini, 2003, p. 129). Locke defendeu, também, “a liberdade de consciência por si mesma”, isto é, considerou “como uma evidência que o poder político não se deve ocupar de questões religiosas ou espirituais: a laicidade do Estado era assim proclamada” (Haarscher, 1997, p. 94). Com Locke, a *era da cidadania* está cada vez mais próxima. Os Direitos do Homem, a laicidade do Estado, a liberdade de consciência, o Estado de Direito dos cidadãos e para os cidadãos começam a reconfigurar uma cidadania para todos. Como afirma Mondaini (2003), “a obscuridade de uma Era dos deveres abre espaço para uma promissora Era dos direitos” (p. 116).

A transição do feudalismo ao capitalismo, em termos políticos, foi caracterizada, de acordo com Mondaini (2003), “pela hegemonia do Estado monárquico absolutista, uma forma estatal que representa o “resultado de um processo plurissecular que marcou a passagem do Estado feudal ao moderno, por meio da centralização do poder (tanto territorial como administrativa) e de sua concentração em mãos de um príncipe, ungido pelo direito divino e perpetuado pela sucessão hereditária”, e este Estado Absolutista “acabou favorecendo a afirmação e expansão de determinados setores burgueses no seu interior” (p. 119). Desta contradição histórica entre nobreza e burguesia “pelo menos nos séculos XVII e XVIII, não poderia surgir se não aquela revolucionária liberal” (p. 120). Muitas destas transformações, nas palavras deste autor, só foram possíveis “graças à “dupla revolução”: a Revolução Francesa de 1789 e a Revolução Industrial inglesa que se propagaram por todo o mundo” (p. 120). O capitalismo surgido com a Revolução Industrial Inglesa provocou uma mudança na visão de uma “nova ordem social” de um “novo conjunto de códigos éticos”, ou seja, da “nova moralidade do capitalismo: o lucro e o individualismo” pois a “nova moral capitalista” pressupunha o acto “de ser despossuído de moral, ou, em outras palavras, assumir o lucro como referência de vida” (Mondaini, 2003, p. 123). Por outro lado, no que se refere ao processo político revolucionário inglês, processo este em que o Estado deixou de ser governado por um monarca absoluto e passou a ser um Estado de cidadãos regido por uma Carta de Direitos, um *Bill of Rights*, servimo-nos, igualmente, das palavras de Mondaini (2003) que, de uma forma breve, sintetiza a Revolução Inglesa de 1640 – 1660:

O século XVII *inglês* foi atravessado por uma luta que envolveu realistas, parlamentaristas e radicais dando forma a um duplo processo revolucionário. Um, o vencedor, “estabeleceu os sagrados direitos de propriedade, conferiu poder político aos proprietários e removeu tudo o que impedia o triunfo da ideologia dos homens com propriedade – ou seja, da ética protestante”. Outro, o perdedor, “poderia haver estabelecido um sistema comunal de propriedade e uma democracia

muita mais ampla nas instituições legais e políticas; poderia, também, haver retirado da Igreja Anglicana o seu caráter oficial e repudiado a ética protestante”. Mas, ao seu término, com a vitória do projecto representado pelas forças do Parlamento, que conquistas podem ser catalogadas no que diz respeito aos direitos de cidadania? (...) Um claro exemplo do avanço irresistível da racionalidade moderna, no decorrer do século XVIII inglês, pode ser percebido na superação das tradicionais formas pelas quais o próprio absolutismo monárquico era legitimado (p. 128).

A nova moral do capitalismo, e a promulgação da *Bill of Rights* inglesa abre caminho à cidadania liberal que irá abrir as portas à liberdade religiosa e consequentemente à liberdade de expressão, à conquista de direitos. Para Soromenho-Marques (1996), “a liberdade religiosa será a primeira etapa de uma mais ampla liberdade e, por isso, bem mais disputada e problemática: a liberdade de expressão” (p. 78). Ou como afirma Haarscher (1997), “tudo estará intelectualmente em ordem para que a teoria dos direitos do homem deixe o domínio académico e se transforme em ideologia revolucionária” (p. 98). Ou ainda, como sublinha Mondaini (2003), “a história do desenvolvimento dos direitos do cidadão, a evolução da cidadania na Europa centro-ocidental, transcorre há pelo menos três séculos – de acirrados conflitos –, relacionada à conquista de três conteúdos de direitos diversos entre si: os direitos civis, no século XVIII; os direitos políticos, no século XIX; e os direitos sociais no século XX” (p. 116). Contudo, a cidadania liberal, pelo menos até finais do século dezanove, foi uma cidadania excludente, pois era uma “prerrogativa associada à posse de bens materiais”, porém “foi um primeiro – e grande – passo para romper com a figura do súdito que tinha apenas e tão-somente deveres a prestar” (Mondaini, 2003, p. 131).

A Declaração da Independência nos Estados Unidos da América em 1776 traz consigo a tradição da liberdade que “tinha uma base clara na tradição religiosa puritana e numa determinada leitura da memória colonial. Outra base estava no autor inglês John Locke”. Assim, se “Locke foi o pano de fundo intelectual do movimento, o panfleto incendiário de Thomas Paine [*Common Sense* de Janeiro de 1776] foi o produto de maior difusão”. Paine “reafirma o mesmo dado de Locke: os governos foram fundados para o estabelecimento da felicidade comum” (Karnal, 2003, p. 141). Como afirma o mesmo autor, “a origem da liberdade dos EUA passa pelo protestantismo” (p. 140). Na verdade:

É evidente que vários pontos no protestantismo, especialmente o calvinismo [dos homens do *Mayflower*], enfatizam a participação individual: a *Bíblia* deve ser lida pelo crente na sua língua; não há necessidade de intermediários humanos para a compreensão da palavra divina; o ritual do grupo não é fixo ou excessivamente marcado pela liturgia formal e há a crença na relação individual com a graça divina. Se é fato que o absolutismo serviu-se tanto do catolicismo como dos reformadores para se justificar, também é claro que as primeiras contestações contra o poder absoluto tinham uma clara relação com grupos protestantes, como os puritanos ingleses e calvinistas holandeses (p. 140).

Para Soromenho-Marques (1996),

Numa perspectiva de conjunto podemos considerar que o contributo de Thomas Paine para a autoconsciência do processo revolucionário e independentista norte-americano assenta nos seguintes aspectos essenciais: a afirmação do carácter universal da luta dos americanos, contra a interpretação redutora que a circunscrevia a um assunto doméstico do império britânico; defesa de um modelo republicano e democrático (...) reforço da argumentação racional e principal favorável à causa da independência norte-americana com argumentos de foro nitidamente geoestratégico (pp. 173, 174).

No entanto,

A cidadania e a liberdade criadas com a Independência e a Constituição [1787] estavam extremamente limitadas (...) mulheres e brancos pobres não votavam (...) os ideais de liberdade conviviam com a instituição da escravidão (...) o termo cidadania foi criado em meio a um processo de exclusão. Dizer quem era cidadão – ao contrário de hoje, em que supomos se tratar da maioria – era uma maneira de eliminar a possibilidade de a maioria participar, e garantir os privilégios de uma minoria. Admitir o conceito de cidadania como um processo de inclusão total é uma leitura contemporânea (Karnal, 2003, p. 143).

Nos Estados Unidos da América, do século XVIII, trata-se de “uma cidadania de cunho liberal, o que representa obter igualdade política para um grupo determinado. Esse grupo, aquele que dirigiu o movimento de Independência, foi beneficiado por essa cidadania (...) para outros grupos, como os indígenas norte-americanos, a Independência representou uma sensível piora” (Karnal, 2003, p. 144). Como afirma Vieira (2001):

É inegável que o liberalismo contribui de forma significativa para a formulação da ideia de uma cidadania universal, baseada na concepção de que todos os indivíduos nascem livres e iguais. Por outro lado, porém, reduziu a cidadania a um mero status legal, estabelecendo os direitos que os indivíduos possuem contra o Estado. É irrelevante a forma do exercício desses direitos, desde que os indivíduos não violem a lei ou interfiram no direito dos outros. A cooperação social visa apenas facilitar a obtenção da prosperidade individual. Idéias como consciência pública, atividade cívica e participação política em uma comunidade de iguais são estranhas ao pensamento liberal (p. 71).

Thomas Jefferson, o redactor da Declaração da Independência e duas vezes presidente dos Estados Unidos da América, numa carta, de 12 de Julho de 1816, a Samuel Kercheval invocando a “inspiração matricial” da cultura da liberdade da Declaração da Independência “pretende completar a Revolução (não fechá-la ou encerrá-la) lançando o sistema político americano no caminho de uma maior abertura à participação dos cidadãos” o que “implica aumentar as condições de igualdade tanto política como económica dos cidadãos” (Soromenho-Marques, 1996, p. 188). Um dos fundadores da nação americana estava consciente que os ideais republicanos estavam a traduzir-se numa cidadania exclusiva, isto apesar de a Constituição de 1787 proclamar “Nós, o povo dos Estados Unidos”, termos colectivos, sem traços de limitações políticas nem jurídicas.

Soromenho-Marques (1996) considera, no entanto, que a Revolução Americana “ocupa um lugar único e poderoso na transição para o mundo contemporâneo” pois implica “uma transição de súbditos britânicos oprimidos para a condição de cidadãos de uma república livre, abrindo um novo começo, não apenas para si, mas para a história

universal” (pp. 165, 167). Nos Estados Unidos da América, como salienta este autor, “produziram-se duas ocorrências de grandeza e consequências indesmentíveis: instituição do primeiro sistema político republicano, duradouro, firmemente centrado na lógica de um estado de direito (...) a primeira revolução anticolonial bem sucedida (p. 165).

A Revolução Americana com a sua cidadania exclusiva, mas muito por causa dos princípios universalistas da sua Constituição, dá “início ao processo de construção do homem comum como sujeito de direitos civis” (Odalia, 2003, p. 159). Este processo inicia-se timidamente nos séculos anteriores, como se tem constatado ao longo da nossa exposição, mas é no século XVIII, com as Revoluções Americana e Francesa e ainda com a Revolução Industrial que se desenvolve “de maneira decisiva e irá ser entendido pelos séculos XIX e XX, até aos dias de hoje” (Odalia, 2003, p. 160). A compreensão da Revolução Francesa como a fundadora dos direitos humanos implica que falemos do Iluminismo (o Século das Luzes) – movimento cultural, social, político e espiritual que ocorreu na Europa no século XVIII e que pretendeu dominar pela razão a problemática total do homem. De entre os pensadores iluministas, destacamos, por agora, Kant e o contributo do seu pensamento para a *era da cidadania*. Assim para Kant, de acordo com Soromenho-Marques (1996), “para se ser cidadão é preciso participar na vida pública” o que não se compagina com o poder absoluto do déspota que

(...) recusando-se a ver os seus súbditos como cidadãos (...) não compreende o seu país como uma «pátria», mas sim como um «património» (...) na verdade, a tónica Kantiana na análise das Luzes será dirigida para a responsabilidade individual e a necessidade de ela só poder ser compreendida e assumida plenamente no interior do processo de criação no seio da sociedade de um espaço público. Lugar de exercício crítico autónomo, na interdependência das linhas de cruzamento e amadurecimento da capacidade de diálogo (...) uma determinação no acto de pensar é (...) o diálogo com o outro, a comunicação da nossa opinião à alteridade e ao confronto com a opinião alheia (pp. 115, 116, 117, 119).

Assim sendo, o pensamento Kantiano acentua a responsabilidade individual, centra-se no indivíduo como cidadão, liberto do livre arbítrio do rei absoluto, a exercer a sua cidadania no espaço público e em diálogo com o outro.

O *Contrato Social* de Rousseau inscreve-se, também, na cultura do século das Luzes. Nesta obra, Rousseau defende o “homem no estado natural” que “é o mesmo em toda a parte, quer esteja sob o sol do equador, quer próximo dos gelos árticos. Foi a livre vontade do homem que fez nascer a sociedade, e as leis exprimem esta livre vontade (...) a vontade do povo deve exprimir-se, em todas as ocasiões, por meio do voto” (Grimberg, 1968, p. 99). Para Rousseau, as leis que regem a sociedade surgem da livre vontade do povo, através do voto. O Estado tem, assim, uma raiz popular e a soberania do Estado reside no povo. É também no século XVIII, que surge o *direito natural*: “para os

pensadores do século XVIII, o problema fundamental é conciliar razão e experiência, na justificativa do *direito natural*” (Odalía, 2003, p. 162), muito embora a defesa do *direito natural* tenha surgido no século XVII com Hugo Grócio que defende esta teoria e “que, em última análise, significa basicamente uma forma de eliminar Deus, a Igreja e o Estado como fontes fundamentais do direito e da justiça” (Odalía, 2003, p. 162). De acordo com Haarscher (1997), “«naturalmente», é suposto que os homens são livres e iguais. São livres porque ninguém exerce autoridade natural sobre outrem, em resumo porque cada um é, no «estado da natureza» o seu próprio dono; e iguais, porque se trata de uma liberdade de pertença de todos” (p. 17). E se a igualdade se torna uma possibilidade real:

Nada impede que um passo mais largo ainda seja dado, ou seja, é necessário concretizar e tornar pública essa possibilidade pela declaração de que os “homens nascem iguais”. É uma declaração de carácter universal, valendo para todos os homens, sejam quem forem, venham de onde vierem. Não existe exceção. Uma comunidade é, portanto, formada pelo Eu e pelos Outros, e o que se deseja é que vivam em paz e harmonia, a fim de que os tormentos, a miséria e a crueldade dos conflitos e da guerra desapareçam pelos laços da fraternidade que deve unir e sustentar pacificamente os homens (Odalía, 2003, p. 162).

Os direitos do homem, nesta época, começam a assumir um carácter universal, são expressão da razão e “estão ligados a uma filosofia *individualista*: o poder (...) será dito legítimo se respeitar um certo número de prerrogativas concedidas ao indivíduo como tal. Noutros termos, o indivíduo, com os seus direitos, constitui o fim da associação política, o que religa a concepção dos direitos do homem à ideia de um poder fundamentado no *contrato social*” (p. 16). Este contratualismo que se desenvolveu durante a época moderna possui “em geral quatro características mais importantes: o estado da natureza, o «direito natural», o contrato propriamente dito e o racionalismo” (Haarscher, 1997, p. 16). É neste sentido que a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (saída da Revolução Francesa) no seu art. 2. prescreve que “o fim de qualquer associação política é a conservação dos direitos naturais e imprescritíveis do homem. Estes direitos são a liberdade, a propriedade, a segurança e a resistência à opressão”, ou seja, se o poder se torna “despótico, cada um de nós sentir-se-á desligado das suas obrigações de obediência e com direito de resistir à opressão” (Haarscher, 1997, pp. 17, 18). [É na concretização desta linha de pensamento que o déspota Luís XVI se transforma num cidadão que pode legalmente ser guilhotinado]. Como sublinha Haarscher (1997), “os direitos do homem emergiram no século XVIII, durante a luta travada pelas Luzes contra o absolutismo ou arbítrio do poder” (p. 29). A evolução dos direitos do homem será por nós tratada mais adiante. A referida Declaração contém ainda artigos sobre os direitos da Nação

Embora estes, em princípio, devam estar sempre subordinados aos direitos do cidadão, visto que o Estado não é um fim em si mesmo; seu objetivo maior é assegurar que os direitos civis

sejam usufruídos pelo cidadão (...) a nação é soberana, devendo-se compreendê-la como o conjunto de cidadãos (artigo 3), e a lei deve ser a expressão da vontade geral. Conforme preceituava Montesquieu, deveria haver uma separação dos poderes políticos, a saber: Executivo, Legislativo e Judiciário, pois só dessa forma poderia haver uma Constituição (artigo 16). (Odalía, 2003, pp. 167, 168).

O Estado passa agora a ser um Estado-Nação, com uma Constituição, documento que contém as leis fundamentais de um país e que define a forma de organização do Estado, com a divisão tripartida dos poderes, e com representantes eleitos pelos cidadãos. Nem todos os cidadãos têm ainda direito de voto, mas este princípio [o voto] foi o garante do direito: um cidadão um voto, base dos sistemas democráticos contemporâneos.

As Revoluções do século XVIII, e principalmente a Revolução Francesa de 1789, lançaram os fundamentos do Estado contemporâneo. Estas revoluções derrubaram o absolutismo, o arbítrio do poder do Príncipe “cujas decisões não são em caso algum previsíveis, dado que elas dependem sempre do livre arbítrio do Príncipe, o qual toma as suas decisões em função das oportunidades políticas, quando não das simples mudanças de humor” (Haarscher, 1997, p. 29). É no contexto da Revolução Francesa que surge a concepção de cidadania da época contemporânea quando afirmou a eliminação de privilégios e cada pessoa foi considerada um cidadão e não um sujeito constrangido pelos condicionalismos políticos e religiosos da sociedade do Antigo Regime. As liberdades fundamentais do cidadão “que têm consagração na maioria das constituições dos diversos Estados da comunidade internacional, foram o desenvolvimento e o esclarecimento de um direito fundamental que funcionou como um autêntico embrião de todos os outros: o direito à liberdade religiosa, ao livre e público exercício do culto de profissões de fé minoritárias sem a perda de quaisquer direitos civis, nem qualquer segregação movida pelo Estado ou por particulares daí decorrentes” (Soromenho-Marques, 1996. p. 78). O direito de liberdade religiosa [a laicização do poder] a que se segue o direito de liberdade de expressão inicia um longo processo de luta do cidadão pelos seus direitos.

Como afirma Odalia (2003), “a Revolução Francesa tem como apogeu a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão”, e esta é a primeira Declaração que pretende “ser universal, isto é, uma declaração dos direitos civis dos homens, repetimos e enfatizamos, sem qualquer tipo de distinção, pertençam não importa a que país, a que povo, a que etnia”, é uma Declaração “que pretende alcançar a humanidade como um todo. É universal e por isso sensibiliza a seus beneficiados e faz tremer, em contrapartida, em toda a Europa, as monarquias que circundavam a França” (Odalía, 2003, 164). De acordo com o mesmo autor, a universalidade da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão “é um passo

significativo no processo de transformar o homem comum em cidadão, cujos direitos civis lhe são garantidos por lei” (p. 166). A Constituição do ano I [Constituição Republicana de 1793], de curta duração, teve, de acordo com Hobsbawn (1962), um impacto fundamental na evolução dos direitos políticos e sociais dos séculos seguintes:

De acordo com este documento nobre mas académico, oferecia-se ao povo o sufrágio universal, o direito à insurreição, ao trabalho ou manutenção e, mais significativo do que tudo, a afirmação oficial que a felicidade de todos era o objectivo do governo e que os direitos do povo não deveriam meramente estar disponíveis mas serem operacionais. Era a primeira constituição genuinamente democrática proclamada por um estado moderno (pp. 92, 93).

Deste modo, esta Constituição ao decretar legalmente o sufrágio universal, o direito à insurreição, o direito ao trabalho, o direito à felicidade, direitos em acto e não em possibilidade, inicia o processo de democratização da sociedade que se irá aprofundar ao longo do século XX.

“É ainda no século XVIII que o homem começa a tomar consciência de sua situação histórica. A consciência histórica que vai se formando não será exclusiva do intelectual, mas também da classe ascendente, a burguesia, que percebe sua importância nas transformações sociopolíticas, económicas e mesmo culturais que estão sucedendo” (Odalía, 2003, p. 160). O cidadão com direitos surge, assim, no contexto do capitalismo emergente, da luta da burguesia europeia contra a sociedade estratificada do Antigo Regime, que se apercebe que pode transformar a história e que esta não é fixada pela lei divina, mas pela lei dos homens. “É ainda no século XVIII que a ideia da felicidade nasce, não como uma conquista individual, mas como uma meta a ser alcançada pela coletividade”. A felicidade como projecto de sociedade [uma possibilidade para todos os que vivem na sociedade] só pôde ser pensada quando foram criados “os meios de fazer com que a educação, a produção de alimentos, a fabricação das coisas que precisava – tecidos, roupas, máquinas, etc. – aumentassem a tal nível que deixassem de ser um privilégio de poucos para ser uma possibilidade para todos” (Odalía, 2003, p. 160). Esta possibilidade para todos, muito embora continue a ser um caminho que precisa de continuar a ser percorrido, foi aberta pela Revolução Industrial, e com ela o homem

Pôde sonhar com um novo tipo de sociedade, na qual a miséria, a pobreza, o analfabetismo e a doença pudessem ser reduzidos e o projecto de uma sociedade feliz pudesse ser pensado e imaginado não sob a forma de uma utopia, mas como uma realidade a ser construída (...) e em consequência, a pensar que, num futuro não tão remoto, o homem pudesse almejar e conquistar a felicidade, sendo um dos seus suportes a igualdade, e dela fazer o objectivo central da organização da sociedade (Odalía, 2003, p. 160).

O homem comum passa a ser um cidadão com direitos civis, ‘construtor’ da sua própria história, da felicidade colectiva, da igualdade, da liberdade, da fraternidade de

todos, entre todos e para todos. Estes são atributos da cidadania do século XVIII que vão perdurar até aos nossos dias. O cidadão ganha autonomia face ao Estado e as Declarações dos Direitos do Homem começam a entretecer cidadania, direitos do homem e democracia. Em resumo, os direitos do homem, surgidos no contexto das Revoluções Liberais dos séculos XVIII e XIX, e ainda da Revolução Industrial:

(...) «dirigem-se» se assim se pode dizer, ao indivíduo independentemente dos seus enraizamentos particulares, ou seja para lá das regras positivas da colectividade particular a que lhe coube pertencer: o direito natural prevalece sobre o direito positivo [originado por um desígnio do poder religioso, representado por um Deus transcendental ou pelos representantes na terra], mas diminuindo o ângulo de abordagem, uma vez que *todo* o indivíduo *como tal* (individualismo-universalismo) deve poder apelar de uma decisão (ou de uma regra imposta) que lese os seus direitos fundamentais, direitos que a razão enuncia (racionalismo). Este primado da *razão*, do *indivíduo* e da *universalidade* sobre a vontade, ditando a colectividade particular normas positivas, parece essencial na problemática dos direitos do homem tal como ela se desenvolve hoje em direito internacional: ele implica a rejeição do princípio da não- intervenção nos assuntos de um Estado que invoque a sua soberania. Liga-se a um *cosmopolitismo* que deve sobrepor-se a toda a autoridade positiva (toda a «polis» particular), e a um *humanismo* (os direitos são os de todo o *homem* como tal). (Haarscher, 1997, p. 27).

Assim, os direitos do homem provêm do direito natural, são racionais e universais. No entanto, os fundamentos destes direitos, logo desde o seu início, vão ser postos em causa por correntes de pensamento, nomeadamente pelo positivismo e pelo romantismo. David Hume, filósofo escocês de meados do século XVIII defensor do positivismo, nega “a possibilidade de uma fundação racionalista da autoridade política legítima, vendo nas ambições da razão tal como se tinham manifestado desde o século XVII uma *ilusão fundamental*” (Haarscher, 1997, p. 98). Ainda de acordo com o autor, “Hume engendrou o positivismo, ou seja, uma concepção segundo a qual, podendo a razão descrever tão só o que é – os factos «positivos» e, na ordem político-jurídica, o que era «imposto» por uma vontade humana –, a ordem dos valores lhe escapava necessariamente” (p. 103). O positivismo é, deste modo, “um subjectivismo dos valores”, e a razão não pode conhecer “os direitos fundamentais que deviam formar o critério último de todo o «bom» poder” (pp. 98, 99). Os românticos, no século XIX, de acordo com o autor, desenvolvem “contra o cosmopolitismo abstracto característico da ideologia dos direitos do homem, uma teoria do espírito do povo (*Volksgeist*), a qual tomava rigorosamente o contrapé do universalismo das Luzes” (p.101):

Ao universal, opunha-se a particularidade fecunda dos costumes de um povo, dos seus usos, da sua religião e da sua língua; à abstracção cosmopolita contrapunha-se o «concreto» vivido de uma história singular (...) ao individualismo (...) pretendia-se opor o espírito do povo, a subordinação das exigências «egoístas» às exigências superiores da Nação; a ideia de um poder político instrumento (criticável como tal) de realização dos direitos fundamentais do indivíduo era substituída (...) por um Estado dirigido por chefes inspirados pelas exigências íntimas do povo, animados pelo sopro do seu «espírito» (Haarscher, 1997, pp. 101, 102).

Deste modo, as críticas de Hume e dos românticos “acompanharam como a sombra do seu negativo, todas as «aventuras» do individualismo universalista dos dois últimos séculos” (Haarscher, 1997, p. 103). Os direitos do homem confrontaram-se, desde cedo, com pensadores, com correntes de pensamento que lhes pretendiam limitar os seus fundamentos. Foi assim no passado, continua assim no presente.

Em contraponto ao positivismo e ao romantismo, no século XIX, surgem os pensadores e movimentos socialistas que, por seu turno, lutam pelo alargamento da cidadania a todos, pela conquista de direitos sociais. O socialismo moderno como afirma Konder (2003) “é incompreensível, em sua origem, sem a Revolução Francesa” (p. 171). O mesmo autor refere ainda que “os pioneiros do socialismo se moveram em uma direção oposta à da maioria dos liberais (...) expressavam os anseios igualitários, ainda confusos, da massa dos trabalhadores pobres” (p. 175). Expoentes do pensamento socialista foram Engels e Marx. Sem nos determos muito nas diversas propostas socialistas, desde os chamados socialistas “utópicos” aos socialistas “científicos”, e aos movimentos feministas revolucionários, que foram surgindo ao longo do século XIX, nem à Revolução de 1848 e à Comuna de Paris de 1870, destacamos as principais reivindicações do Programa de Erfurt de 1891:

O sufrágio universal; eleições diretas em âmbito nacional, estadual e municipal; participação popular nas decisões de política externa; democratização do aparelho judicial (com eleição dos magistrados); ensino básico gratuito e obrigatório para todos; liberdade de expressão e de organização; abolição da pena de morte; imposto incidindo sobre as rendas dos ricos; leis de protecção aos trabalhadores; assistência médica gratuita para a população, cobrindo inclusive gastos com os partos e os funerais; e revogação de todos os dispositivos legais que resultassem em discriminação contra as mulheres (Konder, 2003, pp. 185, 186).

Assim entendida, “a participação democrática potencial passava de uma escala das centenas dos milhares para a escala dos milhões. Um número crescente de pessoas se tornava capaz de “questionar” a sociedade, promovendo uma extensão dos direitos civis, políticos e sociais” (Konder, 2003, p. 186). Ainda de acordo com o mesmo autor, “ao lado da criação dos partidos e sindicatos de massa [operários], bem como da conquista do sufrágio universal (ainda que restrito aos homens), não deve deixar de ser mencionada outra contribuição dos socialistas ao enriquecimento da temática da cidadania: o apoio dado à crescente participação feminina” (p. 187). Os direitos do cidadão, que emergem no contexto das Revoluções Liberais, estão ligados

Mais decisivamente aos interesses «de classe» da burguesia. É o caso da importância dada ao direito de propriedade, evidentemente destinado a preservar o poder dos que têm «bens» (...) relevam igualmente (...) as limitações muito nítidas impostas aos direitos ditos «políticos» (os «direitos do cidadão»), a saber a adopção de sistemas de sufrágio censitários ou capacitários, a distinção entre cidadão «activos» e cidadãos «passivos» (...) e também as limitações muito claras

impostas à liberdade de associação destinadas sem dúvida a evitar as «alianças» operárias (Haarscher, 1997, pp. 45, 46).

Ora é precisamente contra estas limitações aos direitos que o movimento socialista, no século XIX, luta, procurando, deste modo, alargar os direitos civis, políticos e sociais. Luta pela emancipação da classe operária, das mulheres, pelo sufrágio universal, pela distribuição da riqueza, pela protecção social, pela propriedade comum dos meios de produção. Estas conquistas só foram conseguidas ao longo do século XX, e a última delas, apenas, nos países socialistas que se iniciam com a Revolução Bolchevique na Rússia, em 1917. Como afirma Singer (2003), a “moderna luta de classes marcou o encontro histórico da classe operária com o socialismo. Daí em diante, as lutas económicas e sociais serão tingidas cada vez mais com tintas ideológicas, a burguesia industrial e comercial levantando a bandeira do liberalismo ao enfrentar as hostes operárias sob o estandarte do socialismo” (p. 230). A reflexão sobre a forma como tais conquistas foram implementadas nos países socialistas e as eventuais ‘distorções’ que sofreram transcende o quadro deste texto, mas, como salienta Konder (2003), “independentemente da constatação de algumas diferenças entre o que os socialistas se propunham realizar no século XIX (o revolucionamento da sociedade burguesa, com a superação do modo de produção capitalista) o que eles de fato conseguiram fazer, não se pode deixar de reconhecer que constituíram um fator decisivo no aprofundamento da reflexão sobre as instituições democráticas e no aprimoramento da cidadania em geral” (pp. 187, 188).

É, no entanto, ainda no decorrer do século XIX, que tanto os direitos civis, como os políticos e sociais sofrem uma evolução. Assim, as primeiras Leis Fabris em Inglaterra, da autoria de Owen (1815) e de Peel o Velho (1819) “foram os primeiros direitos sociais legalmente conquistados na era do capitalismo industrial” (Singer, 2003, p. 222). O direito legal à organização operária, aos sindicatos, foi conquistado legalmente em França em 1864. Mas, como afirma Singer (2003), “a conquista dos direitos sociais, em geral, nunca pode ser considerada definitiva, enquanto o antagonismo de classe permanecer e provocar reações dos setores mais conservadores da sociedade, que nunca se conformam com a concessão de direitos que, a seus olhos, são privilégios injustificados” (p. 226). E isto porquê? Porque de acordo com o mesmo autor “só os membros da classe trabalhadora são sujeitos dos direitos sociais. Esses direitos só se aplicam àqueles cuja situação torna necessário o seu uso. São, nesse sentido, direitos condicionais: vigoram apenas para quem depende deles para ter acesso a parcela da renda social, condição muitas vezes fundamental para a sua sobrevivência física e social – e, portanto, para o exercício dos demais direitos

humanos” (p. 191). A generalização dos direitos sociais acaba por fazer emergir o Estado de Bem-estar que surge, pela primeira vez, em 1911, na Grã-Bretanha quando é criado “um sistema obrigatório de seguro contra enfermidade e o desemprego” apesar de apenas se aplicar “aos trabalhadores que ganhavam até 320 libras por ano” (p. 237). É o sistema que permite, de acordo com Lloyd George [o primeiro-ministro britânico aquando da promulgação da lei], “cuidar do indivíduo “do berço ao túmulo” pelos mecanismos de seguridade” (Singer, 2003, p. 237). Ainda de acordo com o mesmo autor, “antes da Primeira Guerra Mundial (1914 -1918), o estado de bem-estar social – conjunto de direitos sociais de amparo a trabalhadores e suas famílias – estava tendo os seus alicerces construídos em alguns países europeus (...) o avanço na construção do estado de bem-estar se reflete no salto do gasto público como percentagem do PIB entre 1913 e 1929” (pp. 238, 239).

Após a Grande Depressão dos anos 30, que iniciada nos Estados Unidos da América irradiou para o mundo, nasce “o direito social primordial, qual seja: a obrigação de qualquer governo de aplicar políticas que mantivessem a economia no pleno emprego” (Singer, 2003, p. 242). Após a Segunda Guerra Mundial, a maioria das Constituições “incluía entre os seus dispositivos a obrigação do governo nacional de manter a economia o mais próxima possível do pleno emprego” (Singer, 2003, p. 243). A criação da Organização Internacional do Trabalho (OIT) muito contribuiu [e continua a contribuir], também, para a evolução dos direitos sociais dos trabalhadores. Como refere Singer (2003) “a OIT tem mostrado empenho militante a favor dos trabalhadores, dos sindicatos e das cooperativas, inclusive mediante estudos científicos, seminários internacionais, etc., embora incorpore representantes tanto de patrões quanto de empregados” (p. 246). Continuando a seguir o mesmo autor, “a culminação do estado de bem-estar no fim dos “anos dourados” se explica, em grande parte, pela prevalência do pleno emprego durante o período (...) o pleno emprego alcança o status de um quase direito na maioria dos países capitalistas democráticos e, portanto, de um quase dever do Estado” (p. 253). No entanto, a partir da década de oitenta do século XX os direitos sociais começam a declinar. O surgimento do neoliberalismo que “é umbilicalmente contrário ao estado de bem-estar, porque seus valores individualistas são incompatíveis com a própria noção de direitos sociais, ou seja, direitos que não são do homem como cidadão, mas de categorias sociais, e que se destinam a desfazer o veredicto dos mercados, amparando os perdedores com recursos públicos, captados em grande medida por impostos que gravam os ganhadores” (Singer, 2003, p. 254), começa progressivamente a destruir o que tinha sido alcançado,

através de duras lutas, ao longo dos séculos XIX e XX. Como refere ainda o mesmo autor, “a hegemonia do pensamento neoliberal nos meios de comunicação de massa permitiu “martelar” na opinião pública que deficit orçamentário e juros baixos levam sempre a mais inflação” (pp. 255, 256). Entre outros direitos sociais que se vão perdendo, o pleno emprego keynesiano cede lugar a monetarismo de Friedman. Socorrendo-nos de novo das palavras de Singer (2003):

O desemprego em massa somado às formas precarizadas de trabalho contratado reduziu drasticamente a cobertura dos direitos sociais, desenhados muitas vezes para beneficiar assalariados regularmente contratados, e que constituíam nos países do Primeiro Mundo, durante os “anos dourados”, quatro quintos ou mais dos ocupados. O que explica a forte sensação de que o estado de bem-estar se encontra em profunda crise, embora o gasto social continue sendo uma percentagem alta e crescente do PIB.

Em muitos países, os direitos sociais perderam apoio na opinião pública por causa do peso dos impostos, atribuído à necessidade de financiar o gasto social. As críticas populares se dirigem muitas vezes contra o auxílio ao desemprego, por muita gente conhecer histórias de falsos desempregados, que auferem o auxílio e trabalham clandestinamente, além de outros que querem permanecer na inatividade para viver com o dinheiro público (...) cresce [assim] o número de pobres e aumenta sua pobreza em relação aos ganhos de toda a população. Nesta situação, cresce a criminalidade e a violência criminosas, o que aprofunda o fosso social entre os bolsões de pobreza, que são muitas vezes fortins do crime organizado, e os que dispõem de trabalho regular bem remunerado (...)

A crise dos direitos sociais demonstra que a vigência deles depende do pleno emprego e do crescimento da economia, portanto das receitas fiscais que financiam o gasto social. Com desemprego em massa e economia deprimida, parcela crescente das classes trabalhadoras é privada do gozo de vários direitos sociais e o gozo de outros tende a encolher por causa dos cortes nos benefícios (pp. 257, 258, 260).

Neste ponto, pese embora não termos referenciado todas as lutas concretas que foram sendo travadas ao longo de praticamente dois séculos para que os direitos sociais fossem sendo progressivamente alargados à população que deles carecia, traçamos em linhas gerais a “ascensão” e “queda” de tais direitos, desde o surgimento do Estado de bem-estar até à hegemonia do pensamento neoliberal e às políticas económicas monetaristas. Contudo, apesar do retrocesso, os direitos sociais continuam a ser parte integrante de uma cidadania democrática, pois, como já foi por nós referido, a cidadania plena só existe se o cidadão tiver ‘direito a ter direitos’, e o ‘declínio’ dos direitos sociais prende-se, ainda, com a globalização, com a mundialização mercantil, situação que nos questiona enquanto cidadãos do mundo que hoje habitamos. Este assunto (globalização) será tratado mais adiante. Por agora, retomaremos os direitos políticos e civis.

Os direitos políticos e civis, como já foi por nós salientado ao longo desta exposição, foram, à semelhança dos direitos sociais, alcançados por todos e para todos através de várias lutas. Retenhamos, a este propósito, e para já, que só há democracia quando todos podem votar, quando todos têm as mesmas oportunidades de participar e de gerir a sua vida em sociedade. As contradições do próprio conceito de democracia serão

por nós explicitadas mais à frente. No que se refere aos direitos políticos e civis, passamos a citar Pinsky *et al* (2003):

Na maior parte do século XIX, do ponto de vista democrático, a distribuição dos direitos reconhecidos foi deficiente na sociedade como um todo. O direito político, por exemplo, era legitimamente um monopólio de grupos – só podia votar quem tinha base económica suficiente – e a ampliação e universalização da cidadania política, mesmo para as pessoas do sexo masculino, ao longo do XIX e início do XX exigiu muitas lutas. As mulheres porém, constituem um caso especial entre os desfavorecidos pela cidadania, pois não colhem na mesma medida que os homens do povo os avanços na legislação, sendo que, algumas vezes, esses próprios avanços significaram para elas discriminações, ainda mais evidentes. Em vários momentos, os próprios proletários – que de maneira mais eficaz, gradativamente conseguem obter direitos políticos – abraçam as ideias contrárias à capacidade política das mulheres e à ampliação das conquistas cidadãs para o sexo feminino (pp. 271, 272).

Se o voto masculino alargado a todos demorou anos a conquistar [lembramos que o voto masculino começou por ser censitário], o voto das mulheres foi ainda mais difícil de alcançar. Culturalmente tuteladas, e remetidas para a função de “cuidar do lar e dos filhos”, as mulheres só conseguem o direito de votar e de ser eleitas, no que ao mundo ocidental diz respeito, de maneira ampla, no século XX. O voto das mulheres prende-se muito com o princípio da igualdade proclamado pela Revolução Francesa. É por isso, que “os grupos feministas que reivindicavam que as mulheres tivessem os mesmos direitos políticos e civis que os homens ficaram conhecidos em seu próprio tempo como «movimentos pelos direitos iguais»“ (p. 287). Nos Estados Unidos da América, na sequência da Primeira Grande Guerra, as mulheres conquistaram, legalmente, o direito ao voto em 1920, em todos os estados federados. Este direito foi, naturalmente, resultado das lutas das sufragistas norte-americanas, e foi concedido a todas as mulheres com mais de vinte e um anos de idade, que a partir de então passam a ser consideradas cidadãs. Na Finlândia e na Noruega, as mulheres obtiveram o direito de voto, antes da Primeira Guerra Mundial, respectivamente em 1906, e 1913. No entanto foi a Nova Zelândia que ainda no século XIX, em 1893 concedeu o direito de voto às mulheres. [Em Portugal o sufrágio feminino só foi legalmente consagrado em 1976, após a Revolução do 25 de Abril]. A Primeira Grande Guerra, como afirma Pinsky *et al* (2003):

Foi um divisor de águas na luta feminina pelos direitos políticos: por um lado, interrompeu as lutas das organizações feministas, que, na ocasião, comprometeram-se com as mobilizações nacionais para a guerra. Por outro, o fato de as mulheres terem sido convocadas para substituir a mão-de-obra masculina no esforço de produção das indústrias, principalmente a de armamentos jogou por terra muitos argumentos centrados na natureza que definiam, para as mulheres, a domesticidade e a maternidade como as suas únicas virtudes (p. 295).

A Segunda Guerra Mundial e a consequente integração das mulheres no mercado de trabalho para suprir a falta da mão-de-obra masculina “foi outro marco na trajetória dos direitos políticos. Novamente, a força de trabalho feminino foi chamada a participar de

inúmeras atividades produtivas, especialmente das indústrias de guerra (...) nos territórios ocupados pelos nazistas, a resistência contou com a participação ativa das mulheres”, deste modo “alguns países apressaram-se em reformular suas constituições e conceder o voto às mulheres” (Pinsky *et al*, 2003, p. 297). Estão neste caso a Itália, a França e a Bélgica. A conquista do direito de voto não significou na prática, e de imediato, a igualdade política. Contudo, como afirma o mesmo autor “no final do século XX e início do século XXI constata-se o aumento da participação feminina em todos os níveis de governo (ainda que numericamente sub-representadas, encontramos exemplos de mulheres ocupando cargos legislativos, executivos, de primeiro-ministro e de presidente em diversos países ocidentais)” (p. 298).

As mulheres vão também lutar por direitos sociais. “Entre as principais reivindicações na luta pelos direitos sociais, no que diz especificamente às mulheres, estão a de receber os salários de seu trabalho, de exercer qualquer profissão escolhida e de ganhar «salário igual [ao que recebem os homens] por trabalho igual»” (Pinsky *et al*, 2003, p. 298). Esta reivindicação, como se sabe, continua nos nossos dias. Outro direito social exigido foi o de frequentar as escolas e as Universidades. Mais uma vez as Guerras Mundiais vêm acelerar este processo. Assim de acordo com aquele autor, “especialmente no período após a Primeira Guerra, intensificou-se a entrada de mulheres nas universidades”, mas só após a Segunda Guerra é que as mulheres se tornaram “tão numerosas quanto os rapazes no ensino superior” (p. 299). No entanto, as mulheres estão mais presentes nos cursos de Humanidades e de Literatura enquanto “as áreas “científicas técnicas” continuaram predominantemente masculinas” (Pinsky *et al*, 2003, p. 297). Continuando a seguir o autor, “grande parte da abertura de profissões para as mulheres também foi proporcionada pela ocorrência das duas grandes guerras, quando as mulheres foram instadas a ocupar certas funções como demonstração de patriotismo” (p. 299). Quanto aos sectores de actividade, na primeira metade do século XX, as mulheres empregam-se principalmente em actividades do sector terciário, ocupações estas facilitadas pelo maior acesso de mulheres ao ensino secundário e universitário. Actualmente, e voltando de novo a pegar nas palavras do mesmo autor:

É notória a presença de mulheres em todos os níveis de ensino e preparo profissional, incluindo o superior; entretanto, o movimento de reinvenção de novas “fronteiras sexuais” continua. A busca de autonomia económica e a luta pelo reconhecimento do valor do seu trabalho ainda consomem energias das mulheres. Garantido seu lugar no mundo do trabalho, as mulheres confrontam-se ainda com a ausência de políticas sociais que as liberem da dupla jornada (no emprego remunerado e nas tarefas domésticas e de cuidar dos familiares – filhos, idosos e doentes). Além disso têm que retomar constantemente sua batalha contra as discriminações sexuais no mundo do trabalho, pois segregações ocupacionais persistem ainda hoje (p. 300).

Sem nos determos muito mais nas lutas que as mulheres foram travando e travam pela conquista de direitos sociais, faremos uma breve referência aos direitos sexuais e reprodutivos das mulheres, que se tornam mais efectivos a partir dos anos sessenta e setenta do século XX, muito embora também a luta por estes direitos continue nos nossos dias. Como salienta o autor que temos vindo a citar “da simples “costela de Adão” à conquista da cidadania plena, é uma longa trajectória ainda não completada pelas mulheres. Mesmo no Ocidente, onde o avanço é maior e a subordinação social das mulheres tem se reduzido sensivelmente, elas ainda sofrem com a violência, salários menores, preconceitos de diferentes tipos” (p. 304).

A conquista da cidadania, ou seja, dos direitos de cidadania para todos, tem sido assim um longo processo de lutas envolvendo homens e mulheres de sociedades concretas que se plasmaram em avanços civilizacionais e culturais, pelo menos no mundo ocidental. Contudo, a conquista da cidadania por grupos minoritários constitui, igualmente, uma longa trajectória de lutas. Lembramos a este propósito que só em 1960, os negros norte-americanos passaram a ter direitos políticos e sociais. Senão vejamos: “somente nos anos 1960, após árduas lutas e não pouca violência, os direitos dos negros proclamados pelas 14.^a e 15.^a emendas passaram a ser efectivamente respeitados” (Singer, 2003, p. 206).

Parece-nos pertinente colocar, agora, a questão: o que é um cidadão? Pinsky (2003) considera que “ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é, em resumo, ter direitos civis (...) é poder “participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos (...) é ter “direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza colectiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranquila” (p. 9). Para o mesmo autor, “exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais” (p. 9). O exercício da cidadania implica então que o cidadão exerça os seus direitos e cumpra os seus deveres. Para uma melhor compreensão do que se entende por direitos, iremos socorrer-nos da filosofia dos direitos do homem, filosofia esta que considera existirem três «gerações de direitos». Lembramos, a este propósito, que a «primeira geração» e a «segunda geração» de direitos já foi sendo por nós tratada ao longo desta exposição. No entanto, retomamos o tema pois permite-nos clarificar melhor o que se entende por direitos e, por «geração de direitos». O que é então um direito? Seguindo a proposta de Haarscher (1997), uma definição provisória de direitos do homem pode ser enunciada como se segue:

Dir-se-á que se trata de prerrogativas concedidas ao indivíduo (mais tarde alargadas aos grupos (...), tidas por de tal modo essenciais que toda a autoridade política (e todo o poder em geral) teria a obrigação de garantir o seu respeito; os direitos do homem constituem as protecções mínimas

que permitem ao indivíduo viver uma vida digna desse nome, defendido das usurpações do arbítrio estatal (ou outro); são por conseguinte uma espécie de espaço «sagrado», intransponível, traçam à volta do indivíduo uma esfera privada e inviolável; em resumo definem uma limitação (pelos menos no que respeita à «primeira geração» dos direitos do homem) dos poderes do Estado, à qual correspondem as chamadas «liberdades» fundamentais do indivíduo (p. 13).

Tomemos esta definição provisoriamente, e de seguida passamos a enumerar a «geração de direitos». Começamos pelos direitos de «primeira geração». As liberdades fundamentais surgiram, de acordo com o mesmo autor, “no contexto do aparecimento e desenvolvimento das burguesias europeias, da luta destas últimas contra estruturas, instituições, mentalidades de «Antigo Regime» que entravavam a sua evolução” (p. 43). Deste modo, Haarscher (1997) afirma: “os direitos do homem da primeira geração caracterizam-se por um traço comum: são liberdades reivindicadas «contra» ou «face» ao Estado; com efeito, como se trata de preservar para o indivíduo um espaço de liberdade agora especificado, pode-se dizer que, num sentido essencial (...) se pede ao Estado que limite o seu poder, que “fique à porta” do círculo reservado à autonomia do indivíduo”. Tais liberdades “são aquilo a que os Anglo-Saxões chamam *freedoms from*: elas implicam uma emancipação da (*from*) dominação estatal (o arbítrio do Príncipe, o intervencionismo no domínio das liberdades de circulação, de consciência, etc.)” (p. 47). Estas liberdades “relevam do individualismo *geral* (condição *sine qua non* de toda a teoria dos direitos do homem) simultaneamente elemento formal da segurança [do indivíduo face ao Estado] (...) e *uma parte* do elemento substancial ou do conteúdo (...) uma certa interpretação dos *valores* que os direitos do homem devem ajudar a promover” (Haarscher 1997, p. 45). Esses valores, e continuando a seguir o mesmo autor, são os seguintes: “liberdade de circulação, respeito pela personalidade (respeito pelo domicílio, segredo da correspondência), liberdade de consciência e de expressão (...) estas liberdades devem ser consideradas como fundamentais por toda a concepção dos direitos do homem, e estão, pois, entre as que foram proclamadas nas primeiras Declarações de direitos” (p. 45). A manutenção destas liberdades implica o princípio da separação dos poderes “na medida em que ele permite justamente «separar» a acção do Estado nas suas dimensões executiva e legislativa (acção que se procura precisamente limitar) da que ele exerce enquanto juiz fiscalizador do respeito por esses limites, ou seja, enquanto juiz dos cidadãos e de «si mesmo»” (Haarscher 1997, p. 47). Como sublinha este autor, “mas não impede que globalmente, no seu sentido fundamental, essas liberdades constituam exigências de *não-intervenção* do Estado (o único pedido de «intervenção» dirige-se ao poder judicial, visando neste caso fazer respeitar ... a *não-intervenção*)” (p. 47). Deste modo, estas liberdades fundamentais

pressupõem a separação dos poderes. O cidadão só pode ser livre se existir um poder executivo, um poder legislativo e um poder judicial independentes entre si, que de facto e de direito assegurem as liberdades do cidadão.

O surgimento do Estado de bem-estar, a que já nos referimos anteriormente, e “a vitória formal do princípio democrático” (Coggiola, 2003, p. 329), uma das principais consequências da Segunda Guerra Mundial, de que resultou o “sufrágio universal”, e, por outro lado, a conquista, ao longo dos séculos XIX e XX, de “diversos direitos (de associação, de greve, etc.) que vieram completar as liberdades da primeira geração” (Haarscher, 1997, p. 49), conduziram à conquista dos designados direitos de «segunda geração». Que direitos são estes e como é que alargam a cidadania e o seu exercício? De novo, de acordo com Haarscher (1997): "muito diferente é o que acontece com os chamados direitos do homem da segunda geração. Neste caso, os *freedoms from* transformaram-se em *freedoms to*: em vez de reclamar uma não-intervenção do Estado, pede-se a sua intervenção; no lugar de uma abstenção, exige-se uma prestação. Tais direitos ditos económicos, sociais e culturais, são os seguintes: direito à saúde, à educação, ao trabalho, à segurança social, a um nível de vida decente, etc." (pp. 47, 48).

É evidente que, se considerarmos estes direitos como direitos do homem, isto é, se lhe quisermos dar o mesmo estatuto fundamental que aos da primeira geração, será necessário exigir do Estado prestações consideráveis: construção de hospitais adequados, medicina gratuita ou pelo menos «acessível», escolas em número suficiente e professores remunerados pela colectividade, intervenção do Estado na vida económica, despesas sociais (e, portanto receitas correlativas fornecidas pelos impostos e por diversas transferências sociais). Tudo isto implica, é bom de ver, uma intervenção muito mais importante do Estado sobre numerosos processos da sociedade que no caso da «primeira geração» dos direitos (Haarscher, 1997, p. 48).

Deste modo, e prosseguindo na linha de pensamento do autor, "passa-se assim da noção de "um mínimo" de Estado, limitado a tarefas de protecção das liberdades, à de Estado-providência (*Welfare State*) (...) os *freedoms to* são, ao contrário dos *freedoms from* direitos a (*to*) uma prestação realizada pelos órgãos do Estado" (Haarscher, 1997, p. 48). Esta modificação do estatuto do Estado que numa primeira fase protege os direitos de «primeira geração» para um Estado que presta os «direitos de segunda geração» parece encerrar, em si mesma, uma contradição:

Claro que haverá quem responda que as tarefas são diferentes: que num caso há, no essencial, oposição ao arbítrio e à intervenção do Estado nos domínios que relevam da consciência e da liberdade individual, quando no outro se pedem prestações específicas, destinadas a garantir que essas liberdades da primeira geração não beneficiem unicamente uma pequena minoria. Mas a verdade é que à força de pedir uma intervenção do Estado (já presente, recordamos, na primeira geração, mas somente sob a forma da acção do poder judicial e do poder público, enquanto que aqui o executivo e o legislativo são cada vez mais chamados a agir na sociedade) se reforça o poder político e que um Estado «forte» ou onnipotente é, como toda a gente sabe mais difícil de «conter» às portas do «espaço privado» do que o era o Estado minimal do liberalismo do século XIX (Haarscher, 1997, p. 49).

Com os direitos de «segunda geração», a cidadania alarga-se, o vínculo entre o cidadão e o Estado já não é só político e jurídico, mas pressupõe, também, que o Estado-nação seja um prestador de serviços públicos e que os cidadãos tenham direitos sociais, incluindo nestes, os económicos e culturais. Deste modo, os cidadãos do século XX, pelo menos no que se refere ao mundo ocidental, são membros de um Estado-nação que lhes confere o direito e o dever de votar democraticamente para os órgãos do poder representativo, poder este que lhes assegura as liberdades fundamentais, e a prestação de serviços tendentes à melhoria das suas condições de vida. A democracia representativa e o Estado de bem-estar passam, assim, a estar ligados ao conceito de cidadania. Como afirma Pinsky (2003), “os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva (...) exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais” (p. 10).

A globalização com o consequente surgimento de sociedades cada vez mais multiculturais, mais multiétnicas, estão a questionar a cidadania do ‘direito a ter direitos’, e a cidadania alargada a todos os membros do mesmo Estado-nação, do estado de bem-estar. Recordamos que o Estado, a que nos estamos a referir, surgiu no contexto das Revoluções Liberais, e consolidou-se no pós Segunda Guerra Mundial, como já foi explicitado ao longo deste texto. Ainda que actualmente o Estado-nação continue a ser o elemento chave do mapa político mundial caminha progressivamente para um terreno de incertezas, de desafios que abalam os seus alicerces e consequentemente o próprio conceito de cidadania da época contemporânea. Duas grandes mudanças, como atrás mencionámos, estão a questionar o Estado-nação: a globalização e o consequente surgimento de sociedades multiculturais e multiétnicas. Estas mudanças estão a fragmentar a teórica homogeneidade do Estado-nação e a fragilizar o Estado de bem-estar. A globalização, como já vimos anteriormente, está a provocar o ‘declínio’ dos direitos sociais, a separar o Estado da sua própria economia. Como defende Estêvão (2002), “a economia deve desprender-se da protecção dos mercados nacionais (...) contando para tal com um novo papel do Estado, agora reduzido ao papel de defensor da liberdade de competir e de investir” (p. 10), mas está também a provocar o confronto do cidadão do Estado-nação com o cidadão “de um espaço de integração política e económica avançadas e, porque não, de cidadão do mundo” (Machado, 2001, p. 13). De acordo com Friedman (2000):

A globalização não é o único factor que influencia os acontecimentos do mundo dos nossos dias mas se existe uma Estrela Polar e uma força modeladora do mundo, é este sistema. O que é novo é o sistema; o que é velho são as lutas pelo poder, o caos, os choques de civilizações e o liberalismo. O drama do mundo pós-Guerra Fria é a interacção entre este novo sistema e essas velhas paixões. É um drama complexo, cujo último acto ainda não foi escrito. É por isso que, sob o

sistema da globalização, encontramos simultaneamente choques de civilizações e a homogeneidade de civilizações, desastres ambientais e espantosos salvamentos ambientais, o triunfo do capitalismo liberal de mercado livre e a reacção contra ele; a durabilidade de nações-Estados e a emergência de actores não estatais imensamente poderosos (pp. 23, 24).

Assim sendo, a globalização envolve "reconhecer as necessidades tipo oliveira que existem em todos nós e garantir que são igualmente protegidas" (Friedman, 2000, p. 500). Neste início de século, a cidadania e o seu exercício ultrapassam as fronteiras de um Estado, e o cidadão tem de ser portador de competências que lhe permitam pensar globalmente e agir localmente, pois continuando a ser membro de um Estado, de uma Nação é confrontado "com actores não estatais imensamente poderosos". Contudo, o global só é entendível se ligado ao local: "equilibrar o Lexus [o mundo globalizado não só economicamente mas também tecnologicamente] e a oliveira [o cidadão do Estado-nação] é algo que todas as sociedades têm de fazer todos os dias" (Friedman, 2000, p. 503).

É neste contexto que surge a «terceira geração» dos direitos do homem: "trata-se agora de direitos extremamente vagos, tais como o direito à paz, a um meio ambiente protegido, a um desenvolvimento harmonioso das culturas, etc." (Haarscher, 1997, p. 50, 51). De acordo com o mesmo autor, citando Rivero (1982), a existência de "tais novos direitos, mesmo que seja muitas vezes (nem sempre) testemunho de uma boa vontade respeitável, ameaça enfraquecer decisivamente a exigência dos direitos do homem em geral, primeira e segunda geração desta vez confundidas" (p. 51). De facto:

Para que os direitos do homem possuam um significado preciso (para que a defesa das liberdades seja efectiva e não se perca na fraseologia oca, refúgio confortável de todos os despotismos ávidos de proclamar o que não querem praticar, pouco se comprometendo, aliás, dada a vacuidade das formulações), são necessárias quatro condições bem definidas: um *titular* que possa beneficiar deles, um *objecto* que dê um conteúdo ao direito, uma *oponibilidade* que permita que o titular faça valer o seu direito face a uma instância, e uma *sanção* organizada. Sem estes quatro elementos, não se pode falar de direitos no sentido estrito do termo e, portanto, de direitos do homem. Ora, os ditos «direitos» de terceira geração não respondem a nenhum destes quatro critérios (...).

Quem é neste caso o titular dos direitos? O indivíduo? Os povos? A humanidade? Quem rigorosamente falando, poderá valer-se deles? E o conteúdo dos direitos? Há alguma coisa de mais vago que a protecção do meio ambiente ou o respeito pelas culturas, ou mesmo a «paz»? (...) O meio ambiente deverá ser preservado de toda a poluição provocada pela industrialização? Mas, então, como compatibilizar uma tal exigência com o direito ao desenvolvimento, também ele citado na categoria dos «novos direitos do homem»? Além disso, no que respeita ao critério da oponibilidade, em relação a quem podem esses direitos ser invocados? Estados? Empresas privadas? Instâncias internacionais? Finalmente, no que concerne à sanção, qual é a máquina judicial, qual a força política, que conferirão efectivamente a tais direitos? (Haarscher, 1997, pp. 51, 52).

Os direitos de «terceira geração» são de tal maneira globais que o indivíduo, enquanto cidadão, deixa de ser o agente destinatário de tais direitos, e "neste caso, os direitos reivindicados limitam-se a vagas exigências morais". Assim, estes novos direitos "em vez de alargarem o campo dos antigos, ou seja de os reforçarem, é a precariedade do seu

estatuto que pode prevalecer sobre os direitos das gerações precedentes” e, deste modo “criar-se-á pouco, a pouco a habitação a que os direitos do homem em geral não passam de uma vaga reivindicação moralizante” (Haarscher, 1997, p. 53).

Face à globalização, os direitos surgem também globalizados de tal forma que passam a ser “meras reivindicações moralizantes”, ou seja, os direitos, conquistados num longo processo histórico de lutas, deixam de vincular o Estado ao seu cumprimento, e o cidadão é ‘despojado’ de tais direitos. São mantidos apenas numa perspectiva ‘moral’ e não porque a cidadania e o seu exercício assim o exigem. O Estado-nação passa, de algum modo, a ser apenas uma entidade reguladora dos direitos e deveres dos seus cidadãos, muito próxima do contratualismo liberal de setecentos, transforma os seus cidadãos em produtores, em ‘criadores’ de produtividade, pois o Estado é agora um “estado de competição”. O cidadão em vez de ser o sujeito dos direitos sociais, passa a ter o estatuto de utente dos serviços sociais, de utilizador-pagador. As leis do mercado global atingem os direitos que foram sendo adquiridos no evoluir do processo histórico. Com efeito, como afirma Antunes (2001):

A transferência ou partilha de responsabilidades do Estado, no que toca ao bem-estar social, tem lugar através da institucionalização de esquemas e modalidades privadas, de mercado ou comunitários e solidários, para o fornecimento e distribuição de bens e serviços sociais; é levada a cabo a redefinição dos direitos sociais de cidadania, quanto ao conteúdo, relevância, âmbito ou inscrição político-social; afirma-se a tendência, em consequência, para a redução de boa parte dos serviços públicos sociais a um nível mínimo de benefícios de carácter individual ou particularístico muitas vezes depauperado ou socialmente desvalorizado, que categoriza e penaliza tanto os seus utentes quanto concorre para manter os défices de legitimação em níveis aceitáveis. Tal conjunto de fenómenos torna esta, uma questão menos candente, senão menos secundária, na agenda do *Estado de competição* (pp. 166 e 167).

A cidadania e o seu exercício passam agora pelo local e pelo global. De facto, como salienta Perrenoud (2002): “pertencemos todos ao mesmo planeta mas, contrariamente às esperanças ingénuas, os particularismos reforçaram-se, o racismo não desapareceu e as guerras de religião reapareceram. Os jovens terão de cultivar uma 'dupla cidadania': aprender a conceber-se e a agir como cidadãos da Terra, sem cessarem de pertencer a comunidades mais restritas, e tendo em conta as múltiplas interdependências entre o local e o global” (p. 122). A globalização, por outro lado, está a provocar o aumento de desigualdades:

Entre as nações e no seio da nação, entre as classes dos ganhadores e a classe dos perdedores, estes sobretudo aqueles cujo rendimento é gerado pelo trabalho e que são decerto os mais vulneráveis às crises financeiras que uma economia global e desregulada, na ausência de instrumentos capazes de reduzir a volatilidade dos mercados de capitais, parece produzir ou gerar com regularidade. Esta perspectiva agrava-se com a manifesta erosão das expectativas do *welfare state* provocadas pelo seu progressivo dismantelamento, numa altura em que essas expectativas crescem por força das forças que noutro plano vão minando a base política do respectivo financiamento. Esta circunstância torna particularmente aguda a responsabilidade do Estado como

entidade única capaz de gerar inclusivamente as solidariedades que se apresentam como alternativas possíveis neste quadro (Machado, 2001, p. 17).

A sociedade da era da globalização encerra em si mesma uma contradição: o desgaste do Estado de bem-estar torna o Estado, por sua vez, mais responsável pela criação de alternativas às desigualdades, e a cidadania e o seu exercício devem basear-se no princípio da solidariedade, pois o que está em causa, agora, são a coesão social, a não exclusão [como já foi por nós sublinhado, o próprio conceito de cidadania implica a inclusão]. A realidade do mundo em que vivemos, como refere Peres (2004), “é distinta: individualismo, desrespeito pela pessoa humana, arquipélagos comunitários, crise da cidadania mundial perpassada pela crise de valores, globalização económica, violência, visões unilaterais e falta de coesão social” (p. 27). Deste modo, o mesmo autor afirma que “é necessário reinventar um outro mundo em que modos de vida promovam a ética da solidariedade, a justiça social e a dignidade da pessoa humana, ou seja, igualdade para viver e liberdade/responsabilidade para conviver” (p. 27). A cidadania, na era da globalização, vê-se confrontada com a necessidade de lutar por um mundo menos desigual e o cidadão “dotado de informação e conhecimentos, é entendido como um sujeito capaz de influir no mundo e que faz do activismo uma parte do seu quotidiano” (Peres, 2004, p. 27). De acordo com o mesmo autor, citando Carneiro (2001), é necessário “incluir algumas dimensões essenciais da nova cidadania – cidadania democrática, cidadania social, cidadania intercultural, cidadania entre géneros, cidadania empresarial e ambiental”, é preciso potenciar “valores/saberes e poderes que promovam uma cidadania reflexiva e crítica local-global” (p. 27). A cidadania da era da globalização torna-se mais complexa, ganha novas dimensões, tem de ser mais informada, reflexiva e crítica, local e global. Para Perrenoud (2002):

Aqueles que têm um emprego deveriam sentir-se solidários com os desempregados, que prefiguram o que lhes pode acontecer. Ora aquela classe (...) dá provas de uma estranha indiferença. (...) Cada um tenta "safar-se". Se o consegue, só lhe resta lamentar que os outros não possam fazer o mesmo. Fala-se da infelicidade dos outros com uma compaixão muitas vezes sincera mas fugaz. Compadeçemo-nos, mas mobilizarmo-nos para que as coisas mudem é outra questão. É uma compaixão que nos compromete, que provoca um ligeiro movimento de simpatia, rapidamente esquecido. Ora esta indiferença que se compadece está na raiz da perda dos laços sociais, da violência, na origem das segregações e das exclusões (pp. 105,106).

De acordo com o autor, a nossa indiferença como cidadãos face ao que acontece aos outros, ou por outras palavras, a falta de solidariedade (ou fraternidade, o ideal de cidadania do século XVIII) provoca a perda dos laços sociais, a violência, as segregações, as exclusões. Se a isto acrescentarmos, o enfraquecimento do Estado de bem-estar, o ‘retrocesso’ dos direitos sociais, situações que podem conduzir à “fragmentação” das

sociedades, então, a cidadania e o seu exercício têm de ser mais informados, mais esclarecidos do próprio devir histórico dos direitos, mais comprometidos com o outro, com a concidadania.

A globalização coloca ainda o problema da sociedade da informação e do conhecimento. Neste caso, como afirma Justino (2005), “debate-mo-nos com uma aparente acessibilidade e abundância de informação cuja utilização só se torna eficaz pela capacidade de a transformar em conhecimento com vista a produzir mais informação” (p. 19). A cidadania não é apenas ter acesso à informação, mas principalmente traduzir essa informação em conhecimento, e o conhecimento em mais informação. Como afirma Ambrósio (2005), “os meios de comunicação difundem muita informação, mas a opinião pública, em geral, acede a esta informação através de uma visão positivista, funcional, administrativa, linear dos problemas e acontecimentos. É uma informação deficiente, não tratada, não transformada em conhecimento por uma reflexão rigorosa” (p. 76). A sociedade do conhecimento reforça, de acordo com Ambrósio (2005), a dimensão da cidadania “de afirmação humana que resulta, por sua vez, da complexificação dos processos de formação pessoal e das interdependências sociais à escala planetária” (p. 77). A cidadania afirma, assim, o cidadão nas suas dimensões pessoais e sociais, entendidas estas a nível global. A cidadania exige, ainda, que os cidadãos estejam axiologicamente preparados para responderem aos novos desafios, em muitos casos ambivalentes, que a sociedade lhes vai colocando, ou como afirma Barreto (2002):

Segundo a maioria das opiniões, a globalização da economia, da cultura, da ciência e do ambiente físico necessita de mecanismos e instituições de regulação. Os que se conhecem são praticamente todos de cariz nacional e acolhem ou cultivam os princípios da cidadania, dos direitos individuais, do Estado de protecção, do pluralismo, da representação, da democracia política e do respeito pelas minorias, assim como os valores da vida humana, da expressão cultural, da tolerância e da liberdade de criação de culto. Ora, a natureza primordialmente identitária e nacional desses mecanismos faz com que não sejam transponíveis para os quadros universais da globalização. Durante os anos mais recentes, a globalização não teve apenas efeitos económicos. Foi também no quadro da abertura generalizada que as políticas de promoção e defesa dos direitos humanos, assim como as exigências de representatividade e legitimidade, conheceram progressos efectivos. A globalização terá assim, também, contribuído para combater diversas formas de despotismo local e nacional, de autoritarismo e de monopólio político e cultural (pp. 13, 14).

Os mecanismos e instituições que regulam a cidadania e o seu exercício são nacionais, mas agora têm de ser compaginados com a globalização económica, cultural, científica e ambiental, para a qual não existe nenhum mecanismo de regulação. Porém é neste contexto, que se assiste a um progresso na promoção e defesa dos direitos do ser humano, e das políticas de legitimação e representatividade do poder, da democracia, apesar de, como

já vimos anteriormente, nas sociedades concretas se caminhar para a exclusão. O mundo torna-se mais complexo e consequentemente a cidadania também.

Há pouco referimo-nos ao surgimento das sociedades multiculturais e multiétnicas. Esta característica das sociedades actuais, ao questionar a homogeneidade identitária dos membros do Estado-nação, questiona, consequentemente, o conceito de cidadania e de identidade. Como afirma Demant (2003):

Quando emergiu a ideia da cidadania na Europa Ocidental no século XVIII, a questão das identidades coletivas heterogêneas ficou inicialmente fora do olhar dos pensadores e políticos. Por um lado essa idealização do conceito de cidadão evoluiu em sociedades que eram (excepcionalmente, do ponto de vista comparativo) relativamente homogêneas, tanto racial quanto religiosa e etnicamente; por outro, e mais importante a heterogeneidade não foi vivida como problema a agendar (...) assim, a evolução da cidadania começou na sociedade europeia, branca e cristã, sem divisões internas insuperáveis, além das contradições de classe, e com poucas minorias raciais, nacionais ou religiosas (pp. 343, 345).

Assim sendo, cidadania e identidade eram conceitos justapostos, que, no entanto, “num mundo mais globalizado e caracterizado por desigualdades e exclusão crescente – solapa as chances de sobrevivência de muitas minorias (...) ceder às pressões minoritárias evocará medos existenciais na “maioria” (...) isso é uma situação pouco saudável para a coerência da sociedade e a coexistência entre suas partes” (Deman, 2003, p. 381), começam a distanciar-se. Para o mesmo autor:

Novas formas que institucionalizem as interrelações entre maioria e minorias não podem ser construídas tendo em mente os interesses das várias elites velhas e novas, mas precisarão incluir e equilibrar os da população inteira, incorporando tanto suas heterogeneidades e divisões existentes quanto suas interligações. Só desta maneira poderemos evitar que o desgaste da cidadania se reduza a uma nova circulação de elites, em vez de beneficiar a todos (p. 382).

A cidadania tem de ser alargada a todos, pois só assim as nações, e logo o Estado-nação se poderá manter sem se desagregar.

Detenhamo-nos, então, um pouco nas diferenças e afinidades que existem entre os conceitos de cidadania e de identidade. Sobre este assunto, ancorámo-nos em Isin & Wood (1999). Para estes autores, em termos de diferenças a cidadania é mais um conceito de estatuto do que a identidade. A cidadania expressa-se em normas jurídicas e legais que definem os direitos dos membros de um estado. Muitos académicos defendem um conceito de cidadania mais vasto do que um estatuto jurídico e legal mas estes argumentos não mudam o facto essencial que no final a cidadania permite ou rejeita direitos e obrigações civis, políticas e sociais num determinado estado. A identidade, por sua vez, é um conceito que pressupõe um reconhecimento dialógico do outro, é um conceito relacional. Mas é também um conceito que implica a identificação no sentido de que os indivíduos reconhecem atributos ou qualidades num outro que é interpretado como idêntico ou pelo

menos semelhante. Quando usamos o conceito de identidade, invocamos inevitavelmente uma classificação que coloca e posiciona um indivíduo dentro de um espaço social. A formação do grupo identitário é um processo pelo qual os indivíduos reconhecem num outro atributos com os quais estabelecem semelhanças e afinidades. Este processo torna-se a base de identificação através da qual os indivíduos produzem e reproduzem activamente disposições equivalentes. O processo dialógico de reconhecimento é uma negociação contínua de familiarizar, de inculcar, de definir, de redefinir e de reproduzir tais disposições. A identidade permite a formação efectiva de grupos que algumas vezes, mas não necessariamente, pode conduzir à exigência de direitos legais. Os atributos individuais de identidade são formados via de grupo. Há certamente uma tensão entre as aspirações universais da cidadania e as exigências particulares da identidade. De acordo com os mesmos autores, as afinidades entre cidadania e identidade encontram-se no facto de os proponentes das políticas de identidade terem em conta uma descoberta comum estabelecida debaixo de identidades superiores "master identities" tais como 'classe' ou 'nação' que muitas vezes acabam em estratégias de opressão, de nivelamento ou de diferenciação. Como pode uma concepção política reconhecer e respeitar as diferenças grupais e permitir a construção de alianças e blocos para lutarem por direitos? É neste contexto que as afinidades entre cidadania e identidade se tornam política e socialmente significantes. A cidadania, apesar da retórica moderna e universalista, foi sempre um conceito de grupo, mas não foi nunca estendida a todos os membros de qualquer estado. Ainda hoje, nos estados democráticos modernos existem muitos membros a quem é negado o estatuto legal de cidadania com base no seu lugar de nascimento. Além disso, muitos membros de estados são excluídos do campo da cidadania mesmo se têm legalmente direito aos seus benefícios. Sobre o mesmo assunto, vejamos o que nos diz Wieviorka (1999, citado por Stoer, 2001), “contrariamente ao que se pensa, [as sociedades] tendem a fragmentar-se muito mais do que homogeneizar-se sob o impacto da globalização da economia (...). No mundo contemporâneo, que uns classificarão de hipermoderno, outros de pós-moderno, outros ainda de desmodernização, a diferença cultural é o fruto de uma invenção permanente em que as identidades se transformam e se recompõem e onde não existe nenhum princípio de estabilidade definitiva” (p. 263).

Deste modo, a cidadania que, na era da globalização, está a deixar de ser um conceito sobreponível ao conceito de identidade, torna urgente, segundo Héber-Suffrin (1998), a construção de projectos comuns, de situações, de ferramentas, de atitudes que permitam a todos exercer a sua cidadania, uma cidadania da responsabilidade, de cidadãos

capazes de serem parte activa na vida social, assim como na construção ou regeneração do direito de cidade que implica o usufruto de todos os direitos políticos comuns a qualquer cidadão.

Os cidadãos do século XXI têm, pois, de ser cidadãos responsáveis, solidários, conscientes dos seus direitos e deveres, pessoas capazes de intervirem no aprofundamento da democracia. Mais ainda, dada a variedade étnica das sociedades, principalmente nos Estados-nação ocidentais, e para que cidadania e identidade coexistam, os cidadãos têm de ser portadores de uma cultura da tolerância. Tolerantes não no sentido de que a minha verdade é superior à verdade do outro, mas no sentido de que há mais verdades para além da minha. Como salienta Perrenoud (2002): “aprender a aceitar as diferenças é uma fórmula que se ouve cada vez com mais frequência naqueles que se preocupam com a coexistência das diversas etnias e culturas nas nossas sociedades, que misturam populações de todas as origens. Viver as diferenças e os conflitos não se aprende através de um discurso magistral e de alguns preceitos. Aprende-se trabalhando com problemas concretos” (p. 110).

É nesta multiplicidade de identidades, muitas vezes não coincidentes com a cidadania, que começam a enformar os Estados-nação da era da globalização, que, desde o Tratado de Maastricht, surgiu o conceito de cidadania europeia. Como Ross (1999), podemos colocar a seguinte questão: porquê a cidadania está actualmente na ordem do dia de tantos países e da União Europeia? E como o mesmo autor, podemos afirmar que um dos argumentos é que há uma falta considerável de clareza na definição da democracia. Para o autor, a democracia representativa tradicional, com os seus 'cidadãos responsáveis' que votam nas eleições num partido sem, por outro lado, participarem em mais nada da vida política, está posta em causa por uma forma de política de participação em questões como, por exemplo, a ecologia, as relações norte-sul, entre outras. Este tipo de acção democrática exige diferentes tipos de competências que ultrapassam os políticos tradicionais. As taxas de participação nas eleições estão cindidas em eleições nacionais e europeias; os indivíduos que vivem nos Estados da União Europeia, e nomeadamente os jovens identificam-se cada vez menos com o antigo modelo político e desenvolvem múltiplas identidades (sexual, étnica, nacional e supranacional). Continuando a seguir o mesmo autor, as antigas verdades têm menos peso e a identidade nacional torna-se uma noção imprecisa em numerosos casos. As instituições políticas tradicionais perdem a sua legitimidade, o mesmo acontecendo com muitas instituições políticas europeias recentemente criadas. Isto talvez explique, de acordo com o autor, a orientação para a

formação da cidadania; os políticos pretendem que se conseguirem convencer os jovens a participarem nos processos políticos tradicionais, a legitimidade dos políticos será restaurada. São os dirigentes políticos e os funcionários que querem que as fronteiras políticas da Nação e do Estado supranacional sejam defendidas pelo eleitorado. A sua legitimidade e o seu poder provêm de identidades imaginárias e da coesão que o Estado-nação oferece mas que os jovens parecem considerar pouco atractivos. A formação da cidadania e da democracia já não se compagina com o pôr em prática uma simples reafirmação de práticas herdadas do passado como imaginam porventura os parlamentos dos Estados europeus. Confirmando o que argumenta Ross, Parisot (2001) salienta:

A cidadania da União tem por fundamento a nacionalidade de cada nacional comunitário e é indissociável desta última. Surge como elemento de coesão de uma grande Comunidade Europeia assente em diferentes povos com uma história comum. Os nacionais dos Estados – membros são chamados a tornarem-se sujeitos políticos do sistema supranacional que é a União Europeia. De facto, mais de metade da população da União sente-se europeia. O sentimento de não pertencer apenas a um país mas igualmente à Europa, está em progresso em todos os países membros (...) Alguns anos após o Tratado de Maastricht, a cidadania dos Europeus permanece muito teórica. Apesar disso, o facto de a sua prática recente ser muito modesta não significa que a cidadania europeia seja chamada a desenvolver-se. Eu creio que chegou o momento em que devem ser os próprios cidadãos europeus a tomarem consciência da importância de possuírem uma cidadania da União. A União Europeia deve dar lugar mais importante ao cidadão, colocando-o no coração do processo de unificação, permitindo-lhe contribuir mais intensamente para esse processo e ser a sua própria finalidade (pp. 372, 373).

Estamos, assim, face a questões de identidade, cidadania nacional, cidadania europeia, e *latu sensu* cidadania global; de democracia representativa e de democracia participativa; de coesão social e identidades étnicas; em suma do conceito de cidadania na era da globalização. Neste contexto, os cidadãos têm de adquirir competências que lhes permitam descodificar a complexidade do mundo que os rodeia, mundo este em que o económico domina cada vez mais o político, em que os Estados-nação vêem as suas soberanias ameaçadas, e o modelo democrático é posto em causa. Segundo Perrenoud (2002), “a chegada da violência urbana, a dissolução dos laços sociais, a multiplicação dos chamados conflitos 'limitados' entre as nações e dos conflitos étnicos puseram em evidência a fragilidade das democracias, os excessos do individualismo, bem como a falta de solidariedade entre os continentes” (p. 121). A democracia representativa, tal como a conhecemos hoje, começa assim a enfrentar os seus próprios desafios. Os representados cada vez se identificam menos com os seus representantes. As taxas de abstenção eleitoral, a falta de credibilidade nos órgãos de soberania, a mediatização, para o bem e para o mal, das figuras políticas estão a ‘descredibilizar’ a democracia e os seus fundamentos.

Analisaremos, de seguida, o conceito de democracia, dado que, cidadania e democracia são conceitos que no decorrer do processo histórico acabaram por se confundir. Como afirma Pinsky (2003):

A cidadania instaura-se a partir dos processos de lutas que culminaram na Independência dos Estados Unidos da América do Norte e na Revolução Francesa. Esses dois eventos romperam o princípio de legitimidade que vigia até então, baseado nos deveres dos súditos, e passaram a estruturá-lo a partir dos direitos do cidadão. Desse momento em diante todos os tipos de luta foram travados para que se ampliasse o conceito e a práticas de cidadania e o mundo ocidental o estendesse para mulheres, crianças, minorias nacionais, étnicas, sexuais, etárias. Nesse sentido pode-se afirmar que, na sua acepção mais ampla, cidadania é a expressão concreta do exercício da democracia (p. 10).

Para a análise do conceito de democracia, ancoramo-nos nos pressupostos filosóficos de Harrison (1993). A palavra democracia é originariamente uma palavra grega. No seu conceito original o significado é que o povo (*demos*) governa e é governado pelo povo. Governar é uma actividade que deve ter um objecto e ao mesmo tempo um sujeito. Consequentemente, os governantes numa democracia, o povo, são também os governados. Deste modo, o significado da palavra democracia pode ser dado mais claramente como sendo o de que o povo se governa a si próprio. Tal definição envolve três termos para os quais temos de olhar: o *povo*, *governo* e *a si mesmo*. Cada termo tem problemas em si mesmo, e a combinação dos três gera ainda mais: conduz-nos para o domínio da minoria pela maioria. A ambiguidade da palavra *demos* coloca a questão de que 'o povo' não se refere necessariamente a toda a gente. De facto, mesmo que 'o povo' seja considerado como referido a toda a gente, esta gente pertence a um Estado particular e não a um Estado global; outra dimensão do problema relacionado com o que significa *o povo* tem a ver com o que está envolvido em governar. Suponhamos que pensamos *em governar* como sendo um exercício do poder. Para alguns exercer o poder relaciona-se com o facto de os seus desejos se tornarem efectivos. Se então, o povo governa, isto significa que os desejos do povo são efectivos. Deste modo, precisamos de um mecanismo, como o voto, para ligar a expressão dos desejos com o seu resultado. O mais natural é assumir que pelo povo significa todo o povo. Deste modo, os desejos do povo são efectivos se todos participarem no mecanismo do voto; contudo, dois problemas surgem imediatamente: primeiro, nem todos votam, segundo, nem todos votam da mesma maneira. Deste modo, só os desejos da maioria são efectivos, os desejos da minoria continuam a não ser efectivos. Os desejos da maioria passam a ser tomados para expressar os desejos do povo como um todo. Mas os que não votaram, e os que votaram minoritariamente não vêm como seus os desejos da maioria; os regimes democráticos são, então, claramente democracias representativas e podemos colocar a questão se tal expressão não é uma contradição nos seus próprios

termos: quando se inicia a representação a democracia acaba, ou seja, apenas a maioria está representada e o povo deixa de se governar a si mesmo.

O pensamento de Harrison é validado por outros autores. Para Perrenoud (2002), “cada vez que se 'vai a votos' antes de ter escutado os argumentos de uns e de outros e de os ter debatido com seriedade, a democracia enfraquece” (p. 72). Fernandes (1998), por sua vez, refere que “o princípio democrático das maiorias é válido somente dentro dos limites impostos por tais direitos [os direitos que resultam da própria natureza do homem] porque possuem um primado absoluto sobre o poder político das maiorias. Dentro de tais limites, deve agir a autoridade democrática. A pessoa humana é beneficiária e promotora dos direitos do homem” (p. 9).

Tendo em conta o mencionado anteriormente, um sistema democrático que envolva todo o povo tem de ser uma democracia participativa. Só assim, os desejos das minorias e dos que não votam podem ser tidos em conta na governação. A sociedade civil precisa deste modo de ter cidadãos conhecedores, portadores de conhecimento, informados, autónomos, que saibam tomar decisões esclarecidas não só nos seus percursos individuais de vida, mas também na vida das suas sociedades. A democracia exige, também, a equidade e a igualdade de oportunidades, deve tornar efectivos os desejos de todos, pois só desta forma não exclui as minorias. Quando colocamos assim a questão deparamo-nos com a defesa dos direitos do homem que devem ser os de todos os homens e não apenas os dos que maioritariamente governam o Estado. Questões globais, a defesa das minorias, a não exclusão social têm de ser assuntos que envolvam toda a sociedade, todos os cidadãos. Neste tempo de incertezas, a cidadania tem de ser assumida de forma cada vez mais responsável, não pode limitar-se apenas ao voto e a uma ligação contratual com os órgãos de soberania. Saber tomar decisões fundamentadas em conhecimento mobilizável, saber pensar global e agir localmente, participar activamente na defesa dos direitos e deveres de todos contribuindo assim para a coesão social, ser tolerante, aceitar as diferenças, ser solidário e empenhado na luta contra a indiferença, responsável e autónomo parecem ser os desafios que se colocam aos cidadãos neste início de século. Em suma, torna-se necessário que o cidadão da era da globalização interiorize e aprofunde os princípios fundadores da cidadania da época contemporânea liberdade, igualdade e fraternidade voltam, de novo, a ser os princípios que os cidadãos da era da globalização devem defender, aprendendo ao mesmo tempo a analisar e a assumir a complexidade do mundo actual. A Declaração Universal dos Direitos do Homem, adoptada e proclamada pela Assembleia-geral da Nações Unidas a 10 de Dezembro de 1948, [Portugal só adoptou a Declaração a 9 de

Março de 1978], poderá ser a “cartilha” da cidadania e do seu exercício. Naturalmente, cada um dos direitos nela incluído terá de ser historicamente situado, pois só deste modo se poderá ter dos direitos a compreensão de que são fruto de conquistas, muitas delas difíceis de alcançar, de heroicidades colectivas e individuais, de luz e sombra, nas quais os cidadãos [e cidadãs] pretenderam tornar cada vez mais alargados os direitos de cidadania. Como afirma Vaneigem (2003), “não existam direitos adquiridos, há apenas direitos a conquistar” (p. 19).

A *Ética dos direitos do ser humano* é para Monteiro (2005) “uma Ética intercultural e universal, com força jurídica e exigências políticas, pedagógicas e outras. É uma ética:

da dignidade e da liberdade;
da igualdade, da diversidade e da não discriminação;
da reciprocidade, da tolerância e da solidariedade;
da democracia, do desenvolvimento e da paz;
da relação com a natureza e as gerações futuras;
da conservação do património genético, natural e cultural da Humanidade (p. 735).

Partilhamos com Monteiro a *Ética dos direitos do ser humano* e consideramos que a cidadania da era da globalização deve incorporar esta *Ética*, pois só deste modo a dignidade humana se salvaguarda das “ameaças” que o mundo globalizado lhe quer impor.

Sánchez (2003) considera que cidadania consiste, antes de mais, na participação activa nas diferentes associações que constituem a sociedade civil, a qual se entende como um campo de acção social, como um espaço público diferente do Estado e do mercado. Segundo o autor, na maioria dos países democráticos as estruturas técnicas para a participação dos cidadãos nos diferentes campos da sociedade estão criados, mas os cidadãos estão longe de viver a cultura da participação, entendida como uma forma partilhada pelos cidadãos de compreender os assuntos comuns e participar nas deliberações, decisões e gestão da coisa pública. Para o autor, a sociedade civil partilha com o governo o sentido do público e está atenta ao bem geral, muito embora, ao contrário do governo, não reclame o monopólio da coacção legítima. A sociedade civil partilha com os mercados a ideia da liberdade como uma qualidade fundamental nas relações humanas e nas iniciativas das instituições mas, apesar disto, não é individualista e procura o bem-estar público. Esta concepção, segundo o autor, reivindica para a sociedade civil um lugar de encontro para a acção social entre dois sectores muito poderosos, o Estado e os mercados que, com frequência, deixam os cidadãos indefesos. Quando o governo se apropria de “o público” em exclusivo, o autêntico público, o “tu” e “eu” deixam de pensar de si próprios como “nós”, e os políticos e os burocratas consideram-se os únicos representantes dos interesses gerais. De acordo com o autor, a política profissionaliza-se e a opinião e os

interesses da cidadania não encontram os caminhos de expressão e de influência para serem tidos em conta. De acordo, ainda, com este autor, a cidadania exige que os cidadãos, enquanto membros da sociedade civil, devem estar imbuídos da cultura da participação para que os interesses gerais prevaleçam sobre os interesses do Estado e dos mercados. Assim, o exercício da cidadania desloca-se para um âmbito alternativo ao do estado a que o autor chama sociedade civil.

Para Stiefel (2003), surgiu outro fenómeno de grande incidência, a que já anteriormente fizemos referência, que colocou de novo em questão o conceito de cidadania. Trata-se da sociedade global da informação que está a ser configurada pelos mercados globais e pelas novas tecnologias, a chamada “revolução silenciosa” que vai desfigurando os espaços cidadãos a favor de uma mundialização de redes e espaços virtuais. Segundo Castells (2000), o crescimento imparável da globalização a todos os níveis influencia a concepção da cidadania porque, por um lado, se desfiguram os limites da sociedade civil, ou melhor, engrandecem-se e, por outro, surge um movimento de reafirmação das identidades culturais (as que se fundam na experiência histórica) e outras novas identidades que exercem aquilo a que o autor define como “o poder da identidade”, ou seja, e ainda de acordo com o autor, à medida que as identidades surgem como princípios constitutivos da acção social, corroem o princípio fundamental da cidadania sobre o qual se baseou o Estado-nação construído na idade moderna. Por sua vez Echeverría (2000), ao analisar o fenómeno das novas tecnologias e da sua influência social, refere-se à crise dos estados e à emergência de um “terceiro círculo” que difere substancialmente dos “círculos” naturais e urbanos nos quais tradicionalmente os seres humanos viveram e actuaram. O “terceiro círculo” é distante e em rede, enquanto que os círculos naturais e urbanos, enquanto espaços para a inter-relação entre pessoas, baseiam-se na proximidade e em espaços limitados, ou dito de outra maneira em termos mais familiares, na vizinhança e na territorialidade. No “terceiro círculo”, o lugar de nascimento e residência são irrelevantes para intervir, actuar e, por conseguinte, para ter direitos e responsabilidades. Neste caso, o importante é estar ligado às redes, o que implica uma forma específica de acção e participação na sociedade da informação. Rivero (2001), por seu lado, considera que a cidadania se define em certas ocasiões em termos de deveres públicos e privilégios, e outras vezes, como direitos e igualdade. Por último, a lealdade política do cidadão pode ter uma dimensão local, particularista, política ou étnica, estatal ou abstracta e até universal. Todos estes ingredientes dispersos fazem parte daquilo que é a cidadania, e não há dúvida que, numa combinação adequada a cada caso, são necessários

para que a cidadania continue a cumprir uma função essencial. Rivero (2001) distingue, assim, três espaços de cidadania: os cidadãos das cidades, os do Estado e os do mundo. A cidadania surge, assim, na nossa contemporaneidade com características multidimensionais. Kubow, Grossman & Ninomiya (2000) vêem esta multidimensionalidade ligada a quatro elementos (pessoal, social, espacial e temporal). A capacidade pessoal pressupõe pensar crítica e sistemicamente, compreender as diferenças culturais, abordar a resolução de conflitos por meios não violentos e estar sensibilizado para o meio ambiente. A capacidade social implica saber interagir e trabalhar com outras pessoas em vários ambientes e contextos, e envolver-se em debates e participar na vida pública. A dimensão espacial desperta nos cidadãos a consciência de pertença a uma série de comunidades que se justapõem, as locais e as globais. A dimensão temporal activa a memória histórica que aumenta o sentido de pertença e cria a consciência do impacto que a sua actuação tem de ter necessariamente sobre os cidadãos e cidadãs do futuro. Este modelo de cidadania *multidimensional* será mais amplamente tratado na secção 3.2.

Tentando, de algum modo, sistematizar, o pensamento dos vários autores que fomos citando ao longo desta exposição, em particular no que respeita à nossa contemporaneidade, podemos afirmar que a cidadania e o seu exercício se tornaram mais exigentes. A cidadania, conceito que foi variando no tempo e no espaço, como se pode depreender da evolução histórica que foi sendo por nós elaborada e explicitada, é agora um espaço de desafio quotidiano que confronta o cidadão como membro de um espaço globalizado, de um tempo e espaço virtual, e onde a Pessoa, nas suas diversas dimensões, continua a ser o centro do seu exercício, democrático e participativo. A cidadania é agora um conceito que envolve várias dimensões. A educação para a cidadania, que trataremos, na secção seguinte, terá necessariamente de ter, também, um carácter *multidimensional*.

2.2. Educação e Cidadania: Perspectivas sobre a Educação para a Cidadania

Nesta secção, procuraremos interligar educação e educação para a cidadania, situação que se torna evidente com o surgimento da escola laica, obrigatória e gratuita, surgida, em primeiro lugar, no contexto da Revolução Francesa. Contudo, centrar-nos-emos, principalmente, nas perspectivas que alguns investigadores propõem para a educação para a cidadania, na era globalização, no que se refere a temas/conteúdos, valores e competências essenciais ao exercício pleno da cidadania. Cientes estamos que as perspectivas, que aqui apresentamos, são um ponto de vista possível na abordagem da educação para a cidadania. Contudo, tais perspectivas ao serem consentâneas com o

conceito de cidadania que emerge do exposto na secção 2.1., permitiram-nos ‘olhar’ a educação para a cidadania como inerente ao conceito de cidadania da nossa contemporaneidade e ao seu exercício.

De acordo com Castro (2002), “educação é uma palavra que encontra a sua raiz etimológica no latim, em *educere*. *Educere é conduzir fora de*. Educar é pois acompanhar um percurso que implica uma dinâmica transitiva. Educar é partir de onde se está para um alures ideal” (p. 72). Continuando a seguir a mesma autora, “desde que existimos, somos envolvidos num processo que nos molda, isto é, que nos educa porque nos ajuda a desabrochar as virtualidades contidas na nossa natureza e a ajustá-las ao meio no qual estamos inseridos” (pp. 72, 73). E se o acto de educar compete à sociedade e em particular à família é, no entanto, no entender da autora “um dos seus momentos cruciais no nosso tempo é a escola, e de um modo especial a sala de aula. As crianças, os adolescentes e os jovens passam mais de metade do seu tempo formativo na escola e em aulas. É preciso compreender o que deve ser uma aula para podermos captar a nossa proposta de transição do “de...” para o “para...”, do próprio acto educativo” (p. 73). A escola e os professores são pois cada vez mais chamados a *educere* no sentido que lhe confere Medeiros (2002):

Está ultrapassada a visão de uma escola positivista, de forma redutora. A dinâmica das escolas e das comunidades envolventes exige outras concepções e práticas pedagógicas e culturais. A escola, para além da realidade institucional e social, deve ser atravessada por uma intencionalidade cultural profunda porque a verdadeira cultura é aquela que nos transforma por dentro e modaliza a nossa existência. Esta atitude valorativa perante a vida é, no seu âmago, uma expressão educacional que não pode estar ausente da dinâmica pessoal e social que a sala de aula e a escola, no seu todo, podem cultivar (p. 81).

A escola, como principal agência de educação, deve ter uma intenção cultural que proporcione às crianças e aos adolescentes, futuros cidadãos, o enriquecimento de si próprios e da sua relação com os outros, que os torne capazes de interagirem no mundo em que vivem, que os faça crescer como Pessoa, se ‘trabalhem’ como sujeitos, se ‘melhorem’ no diálogo consigo mesmo, com o outro, com o mundo.

De igual modo, no relatório da UNESCO coordenado por Delors (1996) pode ler-se:

A educação não pode contentar-se com reunir as pessoas, fazendo-as aderir a valores comuns forjados no passado. Deve, também, responder à questão: *viver juntos, com que finalidades, para fazer o quê?* E dar a cada um ao longo de toda a vida, a capacidade de participar, activamente, num projecto de sociedade. O sistema educativo tem, pois, por missão explícita ou implícita, preparar cada um para este papel social (p. 52).

O mesmo relatório considera que

A educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão dalgum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o

meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes (p. 77).

Assim sendo, a educação deve visar a compreensão do mundo, o agir, a convivialidade, a capacidade de participar activamente com os outros, num projecto de sociedade, e deste modo, conhecer-se a si próprio e “melhorar-se” enquanto sujeito participante e activo, como cidadão, como agente de mudança. Os quatro pilares do conhecimento propostos por Delors (1996) podem ser, em nosso entender, também eles fundamentos da educação para a cidadania, e temas essenciais na sua implementação em contexto escolar.

Entendida a educação, nos termos que temos vindo a enunciar, pressupõe a igualdade de oportunidades para todos, ou seja, implica uma escola para todos. No entanto, a escolarização obrigatória só se inicia na época moderna e contemporânea no âmbito da Revolução Industrial e das Revoluções Liberais, em particular da Revolução Francesa. Os percursos da escola obrigatória e laica, desde o seu surgimento até à escola da era da globalização, a escola da nossa contemporaneidade, serão de seguida abordados, numa breve referência histórica. Conscientes estamos que o ‘devir’ que aqui se apresenta, apenas traça as linhas gerais de algo que não teve um ‘caminho’ linear, pois se constitui ainda como uma utopia: milhares de crianças e jovens continuam a não ter acesso a uma escola gratuita e laica.

Como afirma Coggiola (2003), “nos primórdios do capitalismo houve fortes resistências contra o início de uma educação universal”, no entanto “no quadro histórico da necessidade da qualificação da mão-de-obra para a generalização da produção industrial, na segunda metade do século XIX, floresceu a aspiração democrática a uma educação pública e universal” (p. 316). Ainda de acordo com o mesmo autor, “a Comuna de Paris realizou na prática, na sua breve existência, uma obra notável de democratização e laicização do ensino (...) a destruição do carácter de classe do ensino e da escola, da elitização da universidade, foram postas pela Comuna”, e “a semente deixada pela Comuna – a escola pública, laica, gratuita e obrigatória (...) floresceria novamente nas lutas sociais, antes que o século XIX chegasse ao fim” (pp. 317, 318, 319). Como refere Candeias (2001)

A passagem para a educação estandardizada, estatal e obrigatória, far-se-á de forma lenta durante todo o século XIX e princípios do século XX, e representará o triunfo da noção do Estado-nação com a substituição progressiva das estratégias individuais e de grupo, decididas em função de interesses concretos na vida das pessoas, por estratégias colectivas, nacionais, decididas por grupos restritos e impostos à generalidade da população em nome do bem da Nação (p. 30).

E acrescenta ainda o mesmo autor “à medida que o século XIX avança, cada vez mais crianças serão obrigadas a frequentar escolas do Estado ou por ele controladas, cujos

currículos serão cada vez mais similares até se tornarem iguais em primeiro lugar, e, à medida que o século XX se aproxima, cada vez mais iguais em todo o Ocidente” (p. 30). O Estado-nação passa, deste modo, a controlar o seu sistema de ensino e os currículos pois a escola desempenha “um papel central na formação das subjectividades sociais, onde a cidadania se definia pela referência das individualidades ao Estado” (Correia & Matos, 2001, p. 90). Através da escola e do currículo, a cidadania passa a confundir-se com o identidade e pertença a um Estado, e a nação e os cidadãos são todos os que habitam dentro das suas fronteiras concretas. Neste contexto, a educação para a cidadania tem como finalidade a transmissão dos valores comuns que o Estado-nação ‘impõe’ aos seus cidadãos como forma de se manter íntegro e coeso. De acordo com Candeias (2001), a escola de massas dos séculos XIX e XX é a construtora “da legitimação como componente da construção da própria noção de Estado-nação, associado à conflitualidade que acompanhou este momento histórico, primeiro na Europa e de seguida um pouco por todo o mundo” (p. 38). Como salienta o mesmo autor:

Seria uma espécie de «militarização» da sociedade que explicaria a obrigatoriedade de todas as crianças de um determinado leque de idades frequentarem uma instituição igual para todos e que, ignorando etnias, culturas e línguas locais, se expressava da mesma forma, na mesma língua e com os mesmos conteúdos que eram prescritos pelo centro do poder. Trata-se de um extraordinário exercício de aculturação e de inculcação com o fim de construir, a coberto de um patriotismo instalado, a ordem e a eficiência burguesas do século XIX e XX, o que fez com que alguns dos estratos sociais mais politizados e também mais refractários a esta «militarização», os anarquistas, sempre se tivessem oposto a esta maneira de encarar a educação (p. 39).

Esta forma de *modelar* a educação e a educação para a cidadania, centrada esta em valores prescritos pelo Estado como forma de homogeneizar os cidadãos, de acordo com os valores da etnia dominante está, deste modo, ligada, na sua origem, ao surgimento da escola obrigatória. A escola de massas tem, assim, nos seus primórdios um objectivo concreto na educação para a cidadania: formar cidadãos que sejam os fundamentos da emergente sociedade burguesa. Esta escola, no entanto, é ainda uma escola exclusivista, o que não se compagina com uma sociedade onde predomine o principio da igualdade de oportunidades.

Com a evolução dos estados liberais para estados democráticos “a cidadania foi adquirindo um carácter político e que se traduziu na implementação de sistemas eleitorais nos países de regime democrático e com um sistema político parlamentar de partidos políticos” (Pedro, 2002, p. 196). Deste modo, e de acordo com a mesma autora: “constatamos, assim, que de uma concepção fortemente elitista de cidadania passou-se para uma nova concepção que valoriza não só a participação democrática eleitoral, mas alarga o seu carácter a uma dimensão social, inclusivamente ao nível do ensino, tornando a escolaridade obrigatória e a educação um direito que assiste a todos, bem como os

cuidados médicos, uma habitação condigna” (p. 197). A educação procura agora ‘criar’ cidadãos garantes do regime democrático e constitui-se como um meio de coesão social. Como salientam Correia & Matos (2001, citando Hameline, 1986), os mitos fundadores da escolarização moderna são: “o mito do desenvolvimento, individual e social, e da congruência entre ambos; a crença na educabilidade dos alunos e na perfectibilidade indefinida do seu desenvolvimento; a crença de que os acréscimos de escolarização se traduziam em acréscimo de democracia” (pp. 93, 94). Passa, assim, a existir a ‘crença’ no desenvolvimento pessoal e social dos alunos, através da escolarização, desenvolvimento esse que potencia a democracia, e torna os cidadãos mais conscientes das suas responsabilidades democráticas. A escola para todos é para Stoer (2001):

A primeira forma da relação entre o Estado e a educação escolar designa-se «estrutura ocupacional e democratização social». Constitui um relacionamento entre o Estado e a educação que se vai desenvolvendo ao longo do século XX na base do que se tem chamado a «escola para todos» (referida pelos historiadores ingleses como a «escola de massas»), isto é, a escola oficial, obrigatória, gratuita e laica. Esta é a escola do Estado-nação que promove uma identidade nacional assente na identidade de uma etnia dominante (...) [em que] existe a intervenção normalizante de um Estado que se designa como «Estado educador» e que se rege pelo princípio da igualdade de oportunidades (pp. 246, 250).

Este «Estado educador» que o mesmo autor afirma que “também se pode chamar Estado-Providência, ou Estado de Bem-Estar”, é um Estado em cuja base “está um princípio meritocrático que pretende guiar o desenvolvimento dos «talentos» e do empenho dos alunos sem atender à sua origem sócio-económica, sem deixar interferir no processo ensino/aprendizagem o seu género e a sua etnia” e que “promove políticas de gestão controlada da desigualdade”. Assim, “no campo escolar, um exemplo desta gestão é o sistema binário assente em vias académicas e em vias técnicas ou profissionalizantes” (p. 250). O princípio meritocrático acaba por desfavorecer os alunos provenientes de estratos sócio-económicos mais baixos “cuja reprodução a escola promove apesar de proclamar o contrário” (Stoer, 2001, p. 250). Este sistema, ainda de acordo com o mesmo autor, desenvolveu-se “em muitos países europeus na primeira parte do século XX” (p. 250).

No quadro do presente estudo, não nos debruçaremos sobre a evolução do sistema educativo, das formas que foi assumindo ao longo do século XX, e no início do século XXI. Interessa-nos, particularmente, compreender o que se entende hoje por educação para a cidadania, e quais são os temas curricularmente relevantes, que vários autores propõem para a sua implementação. Porém, e porque nos movimentamos já na escola laica, parece-nos pertinente determo-nos um pouco sobre o que se entende por laicismo. De acordo com Pedro (2002):

O laicismo é sobretudo um fenómeno da sociedade moderna e actual, ao contrário da religião. Até ao século XVIII, a religião constitui a principal fonte de leitura da realidade escolar. Com o século das Luzes, a liberdade de pensamento e de tolerância e o culto da razão, a educação desconfessionalizou-se e assumiu-se como um valor absoluto necessário quer à transformação da sociedade quer ao aperfeiçoamento humano (Humanismo).

A secularização começou quando esta reivindicou a escola para o Estado: dissociou a educação moral de educação religiosa, sendo a primeira necessária para cada cidadão ser um verdadeiro cidadão, tornando-se a educação moral uma parte integrante da instrução. O Estado conquistou o direito de definir valores da escola e na escola (pp. 215, 216).

A educação moral, nos primórdios da escola laica, passou, como já anteriormente referimos, para o controlo do Estado, sendo que a formação dos cidadãos estava embebida por essa educação moral, secular, não religiosa. Contudo, “com o advento de uma sociedade pluralista, a expressão laica foi recebendo formas de expressão mais nítidas” e a “escola pluralista não é uma escola neutra no sentido de negar ou mesmo excluir a existência de valores na escola. A escola pluralista exige à escola que ela desempenhe um papel consciente, reflectido e pertinente a esse nível” (Pedro, 2002, pp. 218, 219). Deste modo, a educação para a cidadania, mesmo nas sociedades pluralistas e democráticas, não é uma educação neutra, é uma educação moral, com valores, em que “as aprendizagens não são unicamente cognitivas, mas também afectivas, ser cidadão afigura-se uma tarefa permanente e contínua” (Pedro, 2002, p. 195).

Voltemos, por breves instantes, à escola para todos ou escola de massas, para constatar que cedo se transformou num fenómeno global. Vejamos o que nos dizem a este respeito Stoer, Cortesão & Correia (2001):

A escola de massas é um fenómeno global cujo desenvolvimento tem sido fortemente influenciado pela localização dos países e das regiões no sistema mundial. Como todos os fenómenos globais, a escola de massas tem uma raiz local. Trata-se de um modelo que se desenvolveu na Europa e que, paulatinamente, se torna universal, decorrendo a sua força precisamente da capacidade demonstrada em se afirmar não como o melhor sistema mas como o único possível e imaginável (p. 121).

Assim sendo, esta escola para todos, apesar de se ter transformado num fenómeno global, continuou a assumir uma concepção de educação para a cidadania alicerçada na filiação a um Estado-nação, a valores de identidade nacional e de coesão social. Sendo global não é ainda a escola da era da globalização. E porquê? Segundo Falk (2000), o argumento essencial é o de que a globalização económica está a enfraquecer os laços territoriais entre as pessoas e o Estado. Deste modo, salientamos nós, os fundamentos da escola para todos, assentes numa base territorial, também estão a tornar-se mais frágeis. Continuando a seguir o mesmo autor, as sociedades da era da globalização enfrentam novos desafios, desafios esses que interrogam também a escola, enquanto agente de socialização e de formação de cidadãos. Como afirma Pedro (2002):

O fenómeno da globalização é profundamente desigualitário em termos de direitos e liberdades básicas dos cidadãos, sobretudo, pelo impacto que a natureza instável dos mercados financeiros exerce na manutenção dos direitos de cidadania dos países pobres, pela competitividade industrial exacerbada dos países desenvolvidos, tornando ainda mais visíveis, os danos que causam aos países mais pobres (exclusão social, marginalização” (p. 198).

E se a globalização está a tornar o mundo mais desigual, as sociedades concretas também se tornam mais desiguais, a coesão social fragiliza-se, e a escola bem como a educação para a cidadania enfrentam, igualmente, novos desafios. A este propósito, parece-nos útil socorrer-mo-nos das palavras de Perrenoud (2002):

As sociedades desenvolvidas têm problemas, para já não falarmos nos problemas ainda mais graves da sociedade planetária: miséria, má nutrição, desigualdades, escravidão, exclusões e integristas diversos, barbárie e regimes totalitários por toda a parte, guerras, tráfico de mulheres e turismo sexual, poluição atmosférica, extinção de recursos naturais. Diz-se e ouve-se dizer que tal não aconteceria se “a escola desempenhasse o seu papel”: educar as novas gerações, torná-las mais responsáveis, inculcar-lhes o sentido de comunidade e de partilha, restaurar o interdito da violência (p. 13).

A educação para a cidadania surge assim no nosso tempo, como algo que deve ‘dar’ aos futuros cidadãos um *sentido de comunidade* e de *partilha*, de *restaurar o interdito da violência*. Neste ponto, torna-se pertinente a pergunta: como se pode esperar que a escola resolva os problemas que a sociedade no seu todo não soluciona? Voltemos, mais uma vez, a Perrenoud (2002)

Quem não gostaria que as coisas fossem assim tão simples: que a escola fosse a redentora dos pecados da sociedade? Contudo, não nos esqueçamos que a escola faz parte da sociedade, deriva dela e é desta que retira os seus recursos. A sua «autonomia relativa» não faz dela um santuário estranho ao mundo, nem um Superego. Não se pode esperar que ela preserve ou inculque valores que são desrespeitados e espezinhados por uma grande parte da sociedade (p. 13).

Assim sendo, a escola da era da globalização enfrenta as mesmas ‘provocações’, para as quais urge encontrar respostas, que se colocam às sociedades em que actualmente vivemos. Paradoxalmente, é nesta escola que as crianças e os jovens se ‘forjam’ como futuros cidadãos, e é nela que encontram as respostas para os seus percursos individuais de vida. Como refere Magalhães (2001), “a educação escolar parece, de facto, ocupar actualmente uma posição paradoxal, pois no momento em que perde a centralidade que o Estado-nação moderno e o projecto da modernidade lhe conferiam tem vindo a assumir, na economia dos trajectos pessoais dos indivíduos, uma cada vez maior relevância” (p. 301). Deste modo, torna-se necessário que a escola da era da globalização possa:

Encontrar especificidades relativas à educação com alguns reflexos a nível de certos aspectos próprios do seu funcionamento de modo a que a educação possa ser reconhecida como local com alguma autonomia na produção de poder e na produção de uma prática social. Poderá, portanto, admitir-se que terá (pelo menos algumas) características de lugar estrutural se se encontrarem dimensões nas quais a educação escolar não seja unicamente um mero reflexo de aspectos distintivos de outros lugares estruturais e pelo contrário, se possa identificar alguns sinais de que ela se pode constituir como um cadinho onde, *apesar de todas as relações de dependência de outros locais*, se forjam algumas relações sociais em que se encontre algo de específico (...) a

verdade é que algumas situações sociais de todos conhecidas parecem até sugerir a possibilidade de que, realmente, a socialização sofrida em algumas instituições educativas investe os alunos de algum poder e desencadeia comportamentos partilhados de forma mais ou menos efêmera, mais ou menos permanente e que parecem ter alguma coisa de específico (Cortesão, 2001, p. 287).

Neste sentido, consideramos que no mundo actual, a especificidade socializadora da escola deve estar relacionada com a educação para a cidadania, pois este é o espaço-tempo onde podem ser promovidas competências cívicas, de produção de práticas sociais. A escola é assim um lugar de socialização das crianças e jovens que pode investir os alunos de algum poder e conduzi-los a assumir comportamentos partilhados. Para Stoer (2001), “nestes novos tempos, a educação para a cidadania terá que ser baseada necessariamente quer no pilar dos direitos e deveres do contrato social que permitiu a concretização de algumas das promessas da modernidade (e que acabou por pôr em causa outras) quer num outro pilar, o de um contrato social novo, ainda em negociação, que veiculará o processo de globalização” (p. 258).

O contrato social referido em primeiro lugar é, para o mesmo autor, “o contrato social estabelecido entre o Estado e o capitalismo industrial durante o século XIX [que] garantiu, constitucionalmente, através da escola obrigatória laica e gratuita, o direito (de acesso) à educação (escolar) a todos os cidadãos” (p. 256). De acordo com o mesmo autor, “este direito implicava, simultaneamente, deveres em relação a esta (por exemplo, o dever por parte do aluno, de frequentar a escola e o dever, por parte dos pais e do Estado, de assegurar as condições necessárias para essa frequência, fiscalizando-a ao mesmo tempo)” (p. 256). Sobre o contrato social novo em negociação, afirma ainda o autor, “numa época de globalização, este contrato social encontra-se numa fase de renegociação que toma como base, por um lado, uma reapreciação do papel do Estado na provisão da educação e, por outro, novos direitos e novos deveres, sobretudo culturais, protagonizados por agentes colectivos (novos movimentos sociais) e associados com as mudanças inerentes ao processo de globalização” (p. 256).

Entendida nestes termos, torna-se, quanto a nós, cada vez mais urgente que a escola promova cidadãos esclarecidos que sejam capazes de lidar com um mundo globalizado, em que as desigualdades se acentuam. Este será um dos campos que deve, então, enformar a educação para a cidadania. Deste modo, a educação para a cidadania deve envolver não só os agentes educativos mas deve tornar, também, as escolas em espaço-tempo de transformação e de promoção de uma cidadania responsável, que assuma os direitos e deveres do contrato social do capitalismo emergente e os direitos e deveres do novo contrato social que a globalização pressupõe, ou como afirma Habermas (1997), é preciso

que os cidadãos possam conceber-se a todo o momento como os autores do direito ao qual estão submetidos enquanto destinatários.

Contudo a globalização não implica políticas e práticas educativas idênticas, ‘únicas’. De facto, como refere Seixas (2001), a “internacionalização ou globalização não significa, contudo, homogeneização ou uniformização das políticas e práticas educativas” (p. 201). De acordo com a mesma autora, citando Jürgen Schiewer (1996), “é necessário contrapor aos processos de difusão global de modelos educativos estandardizados a especificidade dos processos de recontextualização, a multiplicidade de «lógicas de adaptação» nacionais ou locais, devido à diversidade do que denomina redes de inter-relação sociocultural de cada país” (p. 210). A especificidade cultural, social e até mesmo histórica de cada país, apesar da imposição uniformizadora da globalização, exige, de algum modo, que a educação para a cidadania só faça sentido, se o local possibilitar a compreensão do global.

Tendo em conta o já anteriormente exposto, vamo-nos aproximando do que deve ser hoje a educação para a cidadania. Assim deve ancorar no contrato social surgido ao longo do século XIX, logo os cidadãos devem possuir competências cívicas locais e nacionais, e no novo contrato social vinculado ao global, logo os cidadãos devem possuir competências cívicas globais; envolver o local e o global, entendidos estes quer política quer económica quer social quer culturalmente. Como salienta Audigier (2000), o termo cidadania tornou-se em poucas décadas um dos mais utilizados para tratar da vida comum em sociedade. Serve para traçar um horizonte, como resposta ao que alguns qualificam de crise do laço social e da coesão social; no mesmo movimento e de forma mais particular, é utilizado para tentar estabilizar e reorientar certas práticas relativas à escola e mais amplamente à educação e à formação. De acordo com o pensamento do autor, a educação para a cidadania não pode estar desligada dos temas que nos preocupam, que nos questionam enquanto cidadãos de uma sociedade, de um mundo que se tornou mais complexo, que se globalizou. Assim sendo, parece-nos pertinente formular a seguinte questão: quais deverão ser os temas, conteúdos, valores e competências a nossa contemporaneidade coloca à educação para a cidadania? Para tentarmos responder a esta questão, passamos a explicitar o pensamento de alguns autores que, no fundamental, pensam a educação para a cidadania no contexto das sociedades actuais. A exposição que agora aqui apresentamos, e porque nos pareceu importante não descontextualizar a linha de pensamento dos autores, poderá parecer, em alguns casos, exaustiva. A síntese das suas

ideias-chave permitir-nos-á encontrar os ‘traços de continuidade’ comuns no pensamento dos autores que, passamos, de seguida, a apresentar.

Para Cantero & Olmeda (2003), os sistemas educativos, nos últimos anos, estão a dar realce à necessidade de gerar um sentido de cidadania. São múltiplos os factores que conformam este novo interesse: a redefinição dos espaços políticos, que estão a sofrer por sua vez um processo de mundialização e regionalização; a reconfiguração das fronteiras; a nova dinâmica dos fluxos de população. Para os mesmos autores, um dos temas básicos da educação para a cidadania é o da contribuição da educação ética e política na formação do cidadão. Segundo os autores, o espaço público concebe-se como um espaço intermédio entre a esfera da ética e a da política, pelo que é necessário adoptar uma posição acerca da relação entre elas. Partindo do pressuposto de uma educação cidadã democrática, os autores consideram como traços essenciais, para todos os cidadãos que vivem em sistemas políticos democráticos, os seguintes: tomar parte activa nos processos de tomada de decisões; saber respeitar o ponto de vista dos outros; assumir a responsabilidade das próprias deliberações e acções. Deste modo, a educação para a cidadania deve promover estas competências democráticas. Consideram, por outro lado, que a responsabilidade pedagógica da educação para a cidadania assenta em ajudar as novas gerações a conhecerem as particularidades políticas do meio que os rodeia. Não é suficiente que conheçam os princípios éticos universais (liberdade, justiça, igualdade e pluralismo), mas devem também conhecer os aspectos mais operativos e singulares dos mecanismos políticos democráticos: as formas concretas de participação, os partidos políticos existentes, os que têm representação política parlamentar, as formas possíveis de se organizarem em grupos, a história política. Para os autores, um cidadão não é simplesmente alguém que conhece e sabe exercer os seus direitos; um cidadão é uma pessoa *sentimentalmente prudente*, no sentido em que não absolutiza o seu projecto de vida, e as paixões dos seus vínculos, mas que mantém face a cada circunstância um afecto e um juízo ponderados. Formar um cidadão é formar um homem prudente. Assim sendo, os autores propõem seis recomendações pedagógicas: (i) ensinar os jovens cidadãos a viver na tensão entre o que é e o que pode ser. Não cabe em nenhum projecto pedagógico o desconhecimento da realidade, nem o puro conformismo; (ii) assegurar e estimular a presença que, já nestas idades, têm os argumentos baseados em princípios éticos gerais, que representam um estágio de maturidade moral mais elevado; (iii) completar o trabalho em matéria de formação de conceitos e atitudes éticas gerais com conteúdos de informação específicos de carácter histórico, legal, políticos, entre outros, sobre o sistema democrático

que os ajudem a situar-se como cidadãos num meio real; (iv) desenvolver o domínio dos recursos cognitivos que ajudem a realizar uma leitura contextualizada e crítica das mensagens e das imagens dos meios de comunicação que conformam atitudes cívicas; (v) ajudá-los a questionar criticamente as ideias irracionais acerca de um destino político positivo ou negativo, independente da vontade humana, para que assim se consiga que se sintam membros activos do dinamismo e da mudança social, e se afastem de posturas passivas e neutras que os convertem em meros espectadores; (vi) quebrar a possível tendência para adoptar atitudes de indiferença política, fomentando desde o princípio a ideia de que a democracia não é simplesmente um sistema institucional, mas sim algo que deve ser levado à prática nas nossas acções quotidianas, por exemplo, através de modos *reais* e *significativos* de participação escolar.

Em síntese, estes autores defendem que a educação para a cidadania deve promover o conhecimento dos princípios éticos universais (liberdade, justiça, igualdade e pluralismo) e dos mecanismos políticos democráticos (formas concretas de participação, partidos políticos, formas de organização em grupo e história política) e o desenvolvimento de competências tais como a argumentação, o pensamento crítico e o questionamento, que ao mobilizarem o conjunto de conhecimentos éticos e políticos permitirá aos futuros cidadãos tomar parte activa em decisões, respeitar o ponto de vista dos outros e assumir a responsabilidade das próprias deliberações e acções constituindo-se como agentes de mudança social.

Para Moriyón (2003), a humanidade está a enfrentar, hoje em dia, profundas transformações em todos os campos da vida humana: a política, a economia, as relações sociais, as crenças religiosas. O coração desta transformação encontra-se no processo de globalização dominado pela rede e pela abundância excessiva de informação. Tanto a rede como o excesso de informação caracterizam-se pela flexibilidade de tal modo que podem adaptar-se a qualquer mudança que se produza no ambiente, e pela mobilidade porque mudam a todo o instante. Não existe nenhum centro específico da rede, e as sociedades estão ligadas através de redes em interacção amplas e rápidas que modificam diariamente a nossa noção de tempo e de espaço. Para além disto, refere o mesmo autor, na medida em que os processos de globalização estão dominados por concepções neoliberais da sociedade, a economia converte-se no fio condutor de todas as políticas aplicadas pelos governos e pelas instituições sociais. Só as políticas que produzem um aumento dos benefícios económicos são boas políticas para não dizer que são as únicas possíveis. O mercado livre foi aceite como único referente. O crescente número de trabalhadores

imigrantes, que vivem e trabalham em condições infra-humanas, o incremento do tráfico de mulheres e a escravidão, ou o aumento da exploração das crianças em muitos países é simplesmente o lado pior e a consequência mais terrível destas tendências. Mais acrescenta o autor, que a esta sociedade falta os valores partilhados que permitem construir uma comunidade civil democrática de tal modo que a resolução dos conflitos se possa fazer sem recorrer à força bruta e possamos viver juntos conservando um equilíbrio entre a nossa identidade nacional ou individual e as exigências de uma identidade universal. É neste sentido que, segundo o autor, os Direitos Humanos se apresentam como um conjunto de valores universalmente aceites que podem constituir o substrato moral sobre os quais se construa um mundo mais justo. Assim sendo, a educação para os Direitos Humanos apresenta-se, para o autor, como uma exigência aos professores e aos sistemas educativos no desenvolvimento pessoal e social das crianças e adolescentes. Ensinar os Direitos Humanos é, segundo o autor, uma tarefa muito complexa e exigente, tanto para os professores como para os estudantes. Exige o envolvimento e o compromisso da pessoa na sua integridade, para que possam chegar a ser indivíduos politicamente conscientes e responsáveis, preparados para participar na actividade política e social. Para que esta educação se realize, as crianças e adolescentes precisam de desenvolver competências cognitivas de alto nível, um pensamento crítico e criativo, de forma a puderem analisar-se a si próprios e ao mundo que os rodeia, criticar o que consideram criticável e elaborar bons juízos baseados em critérios sólidos e em dados verificáveis, propondo para além disso soluções alternativas. De acordo com o autor, estas dimensões cognitivas estimulam-se na medida em que se dá oportunidades aos alunos de discutir na aula, muitas vezes através de assembleias, as questões relacionadas com os direitos humanos, em diálogo aberto, rigoroso e cooperativo com os seus colegas e exercendo os professores o papel facilitador da discussão. Os alunos precisam também de desenvolver certas dimensões afectivas específicas que constituem a pedra angular da capacidade de um ser humano de levar por diante os seus próprios projectos, incluindo os dos direitos humanos. Está, neste caso, a educação do carácter, pois o cidadão em formação tem de ter um carácter forte, entendido este não como uma identidade pessoal estável e bem definida, mas principalmente como um conjunto de características como sejam a de ter um conhecimento adequado de si próprio, confiança nas próprias capacidades, isto é, ser consciente das próprias limitações, dos pontos fracos e fortes, tentando compor uma personalidade sólida e equilibrada, mas ao mesmo tempo suficientemente flexível para se adaptar às mais variadas circunstâncias. Implica, também, coragem, força do eu ou valor, eixo sobre o qual gravita a conduta moral.

As capacidades sociais ou personalidade social são outras dimensões pessoais básicas da educação em direitos humanos. A empatia é a capacidade de sairmos de nós próprios e de nos pormos no lugar do outro. As pessoas precisam da capacidade de adoptar perspectivas diferentes quando analisam uma situação, fazendo um esforço para a ver do ponto de vista do outro compreendendo os seus sentimentos. Outras capacidades sociais são: a abertura mental, no sentido de ser receptivo a novas ideias e à diversidade de pontos de vista e atitudes; a tolerância que é muito mais do que a capacidade de suportar o diferente, implicando sobretudo um interesse e uma atitude positiva perante as ideias, opiniões e práticas diferentes das nossas, que vê na diversidade uma riqueza mais do que um inconveniente; a cordialidade, entendida como a disponibilidade para cuidar do bem-estar dos outros e interessar-se pelo seu sofrimento; a solidariedade e a tendência para cooperar. Todas estas atitudes sociais são fundamentais para o cumprimento dos direitos humanos. Para estimular estas dimensões cognitivas e afectivas é preciso dar aos alunos a oportunidade para que actuem como agentes morais autónomos na vida escolar, e que interiorizem os direitos humanos e os convertam em normas do seu comportamento. Neste caso, é necessário que os alunos descubram que os seus professores e os adultos em geral seguem esses padrões morais no seu comportamento quotidiano. Para além disto, e ainda de acordo com o autor, os alunos precisam, em primeiro lugar, de possuir uma melhor compreensão da história dos direitos humanos para descobrir que muitos desses direitos que têm por adquiridos foram conseguidos graças às lutas de muitas pessoas e que podem desaparecer da vida política e social no momento em que as pessoas os deixem de reclamar. A educação para os direitos humanos exige que os professores desenvolvam nos seus alunos um pensamento autónomo, crítico e criativo. O objectivo final da educação para os Direitos Humanos é a de ter escolas democráticas nas quais os alunos se desenvolvam como boas pessoas e bons cidadãos, e como tal o currículo da educação obrigatória precisa de incluir um tempo específico no horário escolar dedicado aos temas dos direitos humanos.

Em síntese, para o autor a educação para a cidadania traduz-se numa educação para os Direitos do Homem que possibilite o desenvolvimento de competências de dimensões cognitiva (pensamento autónomo, crítico e criativo), emocional (através da educação do carácter) e social (compreensão de perspectivas diferentes, cooperação, entre outras), de modo a que os alunos compreendam melhor a história dos Direitos Humanos, os interiorizem e os convertam em normas do seu comportamento, para que possam chegar a

ser indivíduos politicamente conscientes e responsáveis, preparados para participar na actividade política e social.

Herraiz (2003), tendo como base diferentes documentos elaborados pelas respectivas comissões das Nações Unidas e da UNESCO, considera fundamental que a escolas abordem o tema da cultura da paz. Segundo o autor, não é fácil abordar o tema da cultura da paz quando em numerosas partes do mundo a paz é frágil e precária, quando muitas vezes está ‘ausente’. A cultura da paz exige estruturas e espaços em que sejam reduzidas as diferentes formas de violência e se assuma para a paz o significado de direitos humanos, democracia, desarmamento e desenvolvimento. A construção da paz começa com a ideia de um mundo novo em que desapareça a violência, posto que a paz não é apenas a ausência de conflitos, mas exige também um processo positivo, dinâmico e participativo em que se promova o diálogo e se solucionem os conflitos num espírito de entendimento e de cooperação mútuos. A educação para a paz consiste, de acordo com o autor, em fomentar a capacidade de apreciar o valor da liberdade e formar as atitudes necessárias para responder aos seus desafios. Desafios que exigem a preparação dos cidadãos para lidar com situações difíceis e incertas e para assumir responsabilidades individuais. Reconhece-se igualmente o valor do compromisso cívico, da capacidade de se associar aos outros e de resolver problemas, de trabalhar por uma comunidade justa, pacífica e democrática. A educação para a cidadania é, para o autor, uma realidade indispensável para a conquista da paz, com implicações directas ligadas à cooperação internacional, ao desenvolvimento partilhado, à participação democrática, à solidariedade e à tolerância, todos eles entendidos como elementos necessários para construir uma cultura da paz, que se converta num contexto de excelência para a própria educação. A cultura é uma componente essencial na vida. Ainda de acordo com o autor, a cultura da paz concebe-se não apenas como a ausência de guerra, mas também como a realização dos valores da justiça e equidade para todos, que são as condições de vida colectiva harmoniosa e isenta de violência. A construção da cultura da paz pressupõe a recusa de todos os comportamentos sociais que exaltam o uso da força e da violência, que valorizam o desprezo e o desinteresse pelos outros. Para o autor, a relação existente entre a paz e a cidadania é evidente, e a educação desempenha um papel decisivo situando-se face a um desafio permanente pelas implicações que tem no comportamento das pessoas, e pela incidência nos valores que orientam os comportamentos para a paz. Salienta o autor, que através da educação podem ser introduzidos de forma generalizada os valores, instrumentos e conhecimentos que configuram as bases do respeito em relação à paz, aos

direitos humanos e à democracia, e que a educação é um meio importante para eliminar a suspeita, a ignorância, os estereótipos, as imagens do inimigo e ao mesmo tempo promover os ideais de paz, tolerância e não-violência, o apreço mútuo entre os indivíduos, os grupos e as nações.

Em síntese, o autor considera que a educação para a cidadania é um veículo essencial para a cultura da paz pois pode e deve possibilitar a construção dos valores, dos instrumentos e dos conhecimentos que permitirão promover a tolerância, a não-violência, a equidade, a justiça, o respeito mútuo entre os indivíduos, bem como contribuir para o cumprimento dos Direitos Humanos, o funcionamento da democracia e a cooperação internacional.

Naval (2003) propõe alguns temas e actividades para a educação para a cidadania democrática. De entre esses destacamos: os programas de serviço cívico; os diferentes âmbitos da *e-educação* cívica e a sua inter-relação; a utilidade de uma aprendizagem activa e compreensiva; a importância da vida da escola; a aprendizagem para a participação. A educação para a cidadania democrática, tal como hoje se apresenta habitualmente nas democracias ocidentais, poderia definir-se como a preparação das novas gerações para se tornarem cidadãos informados, activos e comprometidos com as suas democracias. Este tipo de educação procura desenvolver as possibilidades para conseguir uma participação responsável e inteligente dos indivíduos enquanto cidadãos democráticos nos campos político, económico, social e cultural. Este objectivo, segundo o autor, pede programas educativos que incluam conhecimentos sobre a cidadania, uma série de capacidades e de competências, e um conjunto de qualidades ou disposições pessoais. Para além dos conhecimentos que a educação para a cidadania democrática pressupõe, incrementam-se e incluem-se agora o significado dos princípios e processos democráticos, o alargamento do conceito de identidade nacional, os valores democráticos, os direitos e as responsabilidades, as maiorias e as minorias numa democracia, conceitos que foram pensados para desenvolver cidadãos democráticos, activos e participativos. Para que tal aconteça, é necessário usar uma metodologia activa e participativa, já que deste modo se cumpre o que é possível afirmar sobre todos os saberes práticos: o que se deve fazer depois de se ter aprendido, aprende-se fazendo-o. Para o autor, outra das constantes que nestes últimos anos se tornou evidente é o alargamento da educação geral para além da escola. Esta visão afectou a educação para a cidadania democrática que já não olha apenas para o plano de estudos e para a escola, embora não convenha perder de vista esta perspectiva, mas amplia o seu horizonte a muitos dos outros campos em que se está imerso e que

também educam ou deseducam. E o autor questiona: onde é que se aprende a viver com os outros? A primeira resposta é evidente: na família. Mas, na família dever-se-ia acrescentar: na vizinhança, na escola, na igreja, nos meios de comunicação, nos grupos de amigos, no trabalho, nos grupos cívicos, nas ONG. Ainda de acordo com o autor, isso levar-nos-ia a centrar mais a nossa atenção nesses outros campos não formais ou informais da educação para a cidadania. A recuperação da família como cenário educativo também da educação para a cidadania implica ver a família como uma comunidade aberta, sustentada no aperfeiçoamento recíproco das pessoas ao longo do seu ciclo vital, o que faz dela um campo sócio-educativo privilegiado. As relações familiares, sem se fecharem sobre si próprias, caracterizam-se pela participação, pelo facto de partilhar o cuidado mútuo. No entanto, acrescenta o autor, a escola tem no seu conjunto um campo de aprendizagem, pela própria vida social que se realiza ou promove nela e a partir dela. A educação também não pode alhear-se das tecnologias da informação e comunicação, nem dos desafios educativos que colocam. Estar ou não ligado à rede, à internet, é hoje um tema importante. Para viver na internet, é preciso não apenas saber como utilizar as TIC, mas compreender também os comportamentos da rede. Em educação cívica, refere o autor, o desafio é converter as TIC num meio de promoção da participação e da confiança social: criar redes cívicas de colaboração. Também, os programas e actividades de prestação de serviços à comunidade fora da escola têm tido um grande impulso como meio para promover a participação dos jovens e adolescentes. Estas actividades permitem que os estudantes aprendam e amadureçam moralmente através da participação activa em experiências de prestação de serviços inteligentemente organizadas e que implicam conhecimentos que, em certas ocasiões, estão integrados no currículo académico, e que, por sua vez, têm em conta as necessidades sociais. Assim, as actividades de prestação de serviços à comunidade apresentam-se como uma contribuição inovadora da educação para a cidadania. É preciso que em contexto escolar, a educação para a cidadania seja um lugar para a reflexão e para a análise, e permita tentar solucionar os problemas da comunidade enquanto problemas públicos. Ainda de acordo com o autor, as actividades de prestação de serviços são uma abordagem de ensino-aprendizagem que integra a prestação de serviços à comunidade e o estudo académico, para enriquecer a aprendizagem, fomentar a responsabilidade cívica e fortalecer as comunidades. A educação para a cidadania democrática deve ser implementada com metodologias participativas que propiciem uma aprendizagem activa e compreensiva. Não chegam apenas os conhecimentos, há que incluir competências e atitudes e isto exige programas abertos, não redutores, e estratégias docentes que possam

conseguir a participação dos estudantes e o fortalecimento da prática democrática. O importante é potenciar a escola como comunidade em que a participação é consubstanciada à tarefa educativa. O interessante não é tanto a utilidade prática da participação dos alunos, mas a formação para a participação que adquirem através desse exercício: aprendam a tomar decisões relativamente ao próprio trabalho e se capacitem assim para a responsabilidade que pressupõe tomar em grupo decisões que afectam o grupo. A educação para a democracia, com os conteúdos programáticos e as actividades de aprendizagem propostos pelo autor, promovem quanto a nós a literacia política e a literacia informática.

Em síntese, o autor defende que a educação para a cidadania democrática exige a construção de conhecimentos sobre cidadania (princípios e processos democráticos, identidade nacional, valores democráticos, direitos e responsabilidades, maiorias e minorias numa democracia) e o desenvolvimento de competências (reflexão, análise, resolução de problemas e tomada de decisões) que possibilitem a formação de cidadãos competentes na sua participação política, económica, social e cultural.

Sánchez (2003) considera a educação para a participação na sociedade civil como uma das chaves para a realização da participação dos cidadãos na maioria dos campos da vida social [uma vez que actualmente se assiste a um período de desencanto ou falta de participação social] e assim a escola deve ter como função a educação para a cidadania. De acordo com o autor, a sociedade civil é formada por associações de cidadãos que deliberam em comum e geram projectos de acções em comum para solucionar problemas comuns ou alcançar metas partilhadas de desenvolvimento. Neste sentido, o seu âmbito de actuação é público. A ideia que o autor defende de sociedade civil é normativa, e refere-se ao como a sociedade civil deveria ser, se se querem sociedades profundamente democráticas. Assim entendida, a sociedade civil pode estabelecer os limites do governo sem ceder os bens públicos à esfera privada e, ao mesmo tempo, controlar o desejo do lucro, por vezes desumano, que rodeia os mercados sem se afogar na vertigem de um governo todo-poderoso. Para além disto, acrescenta o autor, como pessoas que vivem juntas, não podem nem devem evitar a ideia de que os problemas que vêm à sua volta são intrinsecamente problemas de todos. Como seres humanos competentes não se pode evitar a tarefa de julgar como são as coisas, e o que é necessário fazer. A responsabilidade pessoal, a ética da responsabilidade obriga à acção que é a única faculdade que existe para produzir as mudanças necessárias, juntamente com os outros, formando associações ou participando em instituições para que as decisões tenham possibilidades de êxito. Para o autor, a formação para a participação exige projectos de actuação política, cívica, ética e educativa.

Devem também ser promovidos movimentos sociais para o serviço voluntário na comunidade social. Também a identidade de todos os seres humanos em serem dotados de Razão e a diversidade nos restantes aspectos originam a pertença de cada ser humano a duas comunidades: a comunidade local e a comunidade de todos os homens; a pertença a uma comunidade política dotada de determinadas leis e costumes e a pertença a uma comunidade universal. Assim sendo, o autor propõe uma educação enraizada no cosmopolitismo: o ensino dos valores e atitudes das comunidades familiar, de vizinhança, religiosa, escolar, política para ir aprendendo a experimentar nestas comunidades os valores que permitem preparar a vida e torná-la mais agradável a todas as pessoas. A educação nos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, do pluralismo político ou democrático, a tolerância ou diálogo activo para a compreensão mútua, a participação e a responsabilidade, de acordo com o valor supremo da dignidade humana, permite desenvolver a ética cívica da nossa sociedade. Os jovens devem adquirir as competências do diálogo, da argumentação e as disposições que lhes permitam alcançar os seus fins colectivos. Deste modo, e ainda de acordo com o autor, a instituição escolar pode e deve desenvolver um projecto educativo para que os estudantes adquiram as competências básicas necessárias para o discurso público e que são: o exercício de juízos decisivos sobre assuntos públicos; o interesse pelo bem público. A instituição escolar deve, ainda, promover o desenvolvimento moral dos estudantes com a finalidade de conhecerem e fazerem o que é justo nas situações conflituosas da vida social, bem como a disposição para o serviço à comunidade. No discurso público tão importante é saber escutar como saber falar, e a sua aprendizagem dá a capacidade de reequacionar as opiniões ou convicções anteriores e mudar as posturas se for necessário.

Em síntese, o autor considera que educar para a participação na sociedade civil é uma das chaves da educação para a cidadania, pois a educação dos valores (liberdade, justiça, igualdade, solidariedade, pluralismo político ou democrático, tolerância, participação e responsabilidade), bem como o desenvolvimento de competências (diálogo, argumentação, exercício de juízos sobre assuntos públicos, interesse pelo bem público) e a promoção do desenvolvimento moral e da disposição para o serviço à comunidade, tornarão os cidadãos competentes na participação da maioria dos campos da vida social.

De acordo com Sierra (2003), as sociedades actuais estão centralmente afectadas por fenómenos como a globalização e imigração, e deste modo impõe-se uma mudança de mentalidade cívica e pedagógica, ou seja, a intensidade crescente da realidade cultural, linguística e religiosa *multiforme* e a consciência mais clarividente das múltiplas

identidades diferentes estão a exigir legitimamente uma profunda mudança na forma de pensar e enfrentar a existência subjectiva e cidadã. A maior preocupação que desperta o facto de a existência do ser humano decorrer no seio de sociedades multiculturais tem de centrar-se em que todos e cada um dos que as integram consigam *aprender a viver juntos* (Delors, 1996). Para Stoer (2001)

A educação inter/multicultural como movimento social desenvolve-se contra este processo de fragmentação propondo, por um lado a recontextualização dessas funções socializadoras e educativas das escolas (...), tendo em conta os níveis local e global e, por outro lado, a integração dos universos psicológicos e culturais dos alunos e estudantes, das suas subjectividades, na educação escolar (...) através do desenvolvimento de um bilinguismo cultural tornado possível pela construção de dispositivos de diferenciação pedagógica na base de uma recomposição de saberes (...) sobretudo locais (p. 263).

O desenvolvimento do multiculturalismo e da educação intercultural tem, para Stoer (2001), duas razões: “em primeiro lugar, devido ao fenómeno da globalização (...) em segundo lugar ter-se-ia imposto nas agendas devido ao fenómeno do *racismo* na Europa: a construção da Europa passa por um problema histórico ligado à forte presença dos imigrantes e ao racismo” (p. 245). Nas nossas sociedades multiculturais, coloca-se o valor da tolerância. Segundo Sierra (2003), ser tolerante é um dever mínimo exigível a todo o cidadão, uma norma cívica básica. Com efeito, tolerar o diferente implica respeitar o Outro, nas suas formas de viver e de pensar distintas, sem tentar modificá-las. Deste modo, a tolerância em qualquer contexto educativo multicultural é uma atitude que de nenhum modo pode ser subestimada. Neste sentido, e ainda de acordo com o autor, é preciso implementar a educação para a tolerância, assim como também, do ponto de vista oposto, a educação contra a intolerância, na perspectiva dos Direitos do Homem. O desejável é assumir um conceito de tolerância profundo que convide a educar em tal valor de uma forma *densa*, e que implique assegurar o princípio da máxima *igualdade* possível. O desejo de conviver numa sociedade multicultural pressupõe apostar numa *educação intercultural* centrada em *máximos comuns*, isto é, para praticar uma pedagogia capaz de dotar os estudantes de valores que salientam a relação entre pessoas, com toda a sua carga de igualdade ética e antropológica. Como salienta o autor, para uma educação de *máximos comuns* não é suficiente a valorização e o respeito das diferentes *culturas* dos Outros. Para o autor, trabalhar a partir da educação para uma convivência intercultural implica assumir e cultivar o desejo de partilhar com os outros a própria vida, pondo em comum o máximo de aspectos possíveis existentes, assim como respeitar e acolher o Outro. À educação compete-lhe a tarefa responsável de formar atitudes e valores *densos* de comunicação entre pessoas chamadas a ligarem-se entre si com atitudes éticas *densas*, comunicação essa que

exige a relativização das componentes culturais que cada pessoa tem, o que implica uma educação intercultural ancorada numa pedagogia moral. Acrescenta, ainda o autor, que o que é verdadeiramente decisivo na educação intercultural é o re-conhecer eticamente as pessoas estrangeiras concretas, contemplando as suas diferenças culturais como determinadas características mais significativas, em maior ou menor grau, da sua valiosa identidade singular; é apostar numa educação intercultural de cariz moral que priorize sobretudo a formação de atitudes centradas no acolhimento autêntico, na empatia, no diálogo, na solidariedade, na deferência, na hospitalidade, no reconhecimento e na responsabilidade. Para o autor, os alunos deverão fazer aprendizagens cooperativas em que se valorize a diversidade, a igualdade entre os que se relacionam e a mútua interdependência. Devem ser feitas, ainda, algumas aplicações da teoria da dissonância cognitiva e também das estratégias sócio-afectivas.

Em síntese, de acordo com Sierra, o contexto social actual impõe, que no âmbito da educação para a cidadania, a educação inter/multicultural de cariz moral centrada na construção dos valores (acolhimento, diálogo, solidariedade, hospitalidade, reconhecimento, responsabilidade, diversidade e igualdade), de modo a possibilitar que o *aprender a viver juntos* se assuma como uma prioridade.

Ruiz & Vallejos (2003) consideram que o problema do meio ambiente é na sua raiz um problema moral. Tem muito a ver com a capacidade e a atitude de assumir responsabilidades em relação aos outros, presentes e futuros, partindo da persuasão de que há coisas (recursos naturais) que não são de uso exclusivo, mas que pertencem a todos, do mesmo modo que também há formas diversas de vida que, em si mesmas, merecem toda a nossa estima e o nosso respeito, e são dignas de reconhecimento e valor, independentemente da utilidade que possam trazer aos seres humanos. Esta nova ética relativa ao meio ambiente exige, de acordo com os autores, não só alargar as relações morais com os outros para além das relações imediatas do eu e tu, mas entendê-las no inevitável contexto das relações com, em e através da natureza ou meio. A comunidade dos seres humanos mantém uma interacção muito mais profunda com o resto dos seres vivos do que à primeira vista pode parecer. Os autores acrescentam que a injusta distribuição da riqueza e a divisão do mundo em dois grandes pólos, o Norte desenvolvido e o Sul subdesenvolvido, o da prosperidade e bem-estar e o da pobreza e dependência também têm muito a dizer sobre o problema do meio ambiente. Nesta linha, segundo os autores, coloca-se a questão do desenvolvimento sustentável. Para Fernández (2003), a educação para o desenvolvimento tem de ter em conta pelos menos três âmbitos: o do crescimento (ter), o

desenvolvimento ambiental (estar), e o desenvolvimento humano (ser). Os três âmbitos têm de ser colocados de uma forma inter-relacionada. Não se pode ser sem ter, embora se possa ter sem ser. Não se pode ser sem estar, embora se possa estar sem dignidade humana. Também a questão do desenvolvimento sustentável é moral e implica a possibilidade de pelo menos se colocar a questão se a educação pode contribuir para gerar uma maior cidadania económica, como noutros tempos contribuiu para gerar uma cidadania política. Segundo Ruiz & Vallejos (2003), educar para uma cultura ambiental exige que os cidadãos sejam providos de instrumentos que os conduzam para a protecção e conservação dos recursos naturais, para admirar e amar todas as formas de vida no seu conjunto. Assim entendida, e continuando a seguir o pensamento dos autores, a educação ambiental provoca uma profunda mudança de atitudes e a aprendizagem de novos valores, implica situar-se face ao problema do ambiente de outro modo. E isto pressupõe já uma nova equipagem ética, uma nova ética global que oriente as actuações dos indivíduos e dos povos. Estas mudanças de atitudes e novos valores são requisitos indispensáveis para o pôr em prática de medidas eficazes e de iniciativas sociais. Trata-se de impulsionar uma competência moral nos indivíduos para outra cultural ambiental. Segundo os mesmos autores, tem-se insistido muito na componente cognitiva dos educandos no que se refere ao meio ambiente. No entanto, esta abordagem marginalizou frequentemente uma das chaves decisivas para que o comportamento humano actue da maneira correcta. Esqueceu-se com aquela abordagem o mundo dos significados pessoais através dos quais expressamos toda a nossa experiência, ou seja, as crenças e os valores concretos que animam a própria existência. Deste modo, para os autores, a educação ambiental tem de juntar aos conhecimentos, o âmbito afectivo e o querer das pessoas. Por isso, trata-se de uma nova perspectiva que enquadra a educação ambiental a partir da pedagogia dos valores. Assim, os autores defendem que a educação ambiental é a preparação de futuros cidadãos para uma relação de responsabilidade do homem com a natureza e esta nova relação exige uma praxis educativa que tenha em conta: (i) impulsionar uma nova mentalidade ambiental (trata-se de abrir uma perspectiva na relação homem-natureza para além de uma mentalidade científica e tecnológica em que as formas de existência humana e não humana têm valor intrínseco. A natureza e o humano são moralmente relevantes porque são valiosos em si mesmos. A capacidade moral aqui proposta envolve a revisão das acções da nossa vida quotidiana e a sua repercussão na conservação e promoção do meio ambiente); (ii) mudar o estilo de vida (as acções individuais que estão ao alcance dos educandos constituem um ponto de partida adequado para a apropriação da mentalidade face ao meio ambiente). Torna-se de todo

necessário que seja acompanhada por um exame do que se conhece e se valoriza no meio ambiente. Educar os cidadãos para que sejam responsáveis pelo seu comportamento face à natureza, implica a tomada de consciência de que o outro não me pode ser indiferente porque é algo muito importante para mim. Educar consiste, pois, no desenvolvimento da capacidade de abertura e de resposta à procura que vem de fora, não de mim próprio, mas do outro (o natural) e dos outros (actuais ou futuros). Esta é a perspectiva do “nós” dentro da natureza. E inclui a aquisição de comportamentos de empatia, de ajuda, participação e cooperação, como também a aprendizagem do valor da solidariedade e da justiça a partir da experiência própria, se se deseja sair do discurso intelectual e passar para um critério de comportamento presente na conduta dos alunos; *(iii)* actuações que conduzam ao bem comum (ser pessoa moral face aos desafios do meio ambiente significa responder ao outro como tarefa permanente). Quer dizer que a aprendizagem da conduta responsável face ao meio natural não se limita a uma acção fechada no tempo e no espaço escolar. Sendo a escola um lugar idóneo, o desenvolvimento de tal competência moral torna-se numa experiência valiosa noutros espaços. Tomar a responsabilidade do outro é educar num compromisso ético e político que ultrapassa os muros da aula. Procurar respostas de âmbito moral para os problemas do meio ambiente só é possível se os mesmos [problemas ambientais] também forem equacionados no contexto sócio-político, uma vez que a solução dos mesmos está para além do conjunto de comportamentos pessoais mais ‘amigos’ do ambiente, exigindo a responsabilidade moral de denunciar as estruturas económicas e sociais incompatíveis com uma natureza sustentável. Neste sentido, as acções sócio-políticas deveriam, para além de outras medidas, possibilitar um maior protagonismo ao cidadão e isso exige uma cultura democrática mais participativa onde se veja mais directamente implicado na gestão do meio ambiente. A defesa de uma educação na responsabilidade como resposta adequada aos graves problemas do meio ambiente não fica limitada exclusivamente a uma actuação escolarizada, mas alarga-se à criação de uma cultura mais democrática na qual os cidadãos assumam uma maior capacidade de responder com o que fazem hoje e deixam de fazer, porque disso depende a sobrevivência do ecossistema, incluídos todos os seres humanos do presente e do futuro. A educação ambiental é assumida pelos autores como uma educação para a responsabilidade moral face à natureza, para o compromisso ético e político.

Em síntese, os autores (Ruiz & Vallejos, 2003) evocam a necessidade da emergência de um novo paradigma de abordagem dos problemas ambientais. De acordo com estes autores, o problema do meio ambiente é na sua raiz um problema moral cuja

resposta envolve, para além doutros, processos de natureza sócio-política, exigindo, assim, um maior protagonismo ao cidadão, reclamando a sua participação mais activa (democracia participativa) na gestão do meio ambiente. Os autores parecem, deste modo, apelar para a necessidade de a educação ambiental se constituir como um dos elementos da educação para a cidadania. Ao afirmarem que a educação ambiental prepara os futuros cidadãos para uma relação de responsabilidade do Homem com a Natureza e lhes possibilita [aos futuros cidadãos] a aquisição de instrumentos que os conduzem para a protecção e conservação dos recursos naturais, os autores estão, quanto a nós, a reforçar a importância da educação ambiental no âmbito da educação para a cidadania.

A educação europeia é outro dos temas que alguns autores consideram dever ser tratado na educação para a cidadania. Lajo & Puig (2003) salientam que um dos desafios educativos que se colocam à União Europeia é a construção de uma nova cidadania europeia, solidamente formada nos princípios democráticos e nos direitos do homem, com objectivos centrados na coesão social. Com efeito, para os autores, a União Europeia é um projecto de futuro em construção. A sua finalidade foi sempre conseguir a paz. Começou como uma união sobretudo económica e política e no presente e no futuro a aposta tem de ser cultural e social. Como afirma Monteiro (2001), “o processo de integração comunitária é a concretização de um sonho antigo de unidade europeia, para estabelecer uma paz definitiva no continente” (p. 31). Contudo, e de acordo com Lajo & Puig (2003), na Europa estão a verificar-se uma série de fenómenos sociais como os chamados processos de globalização, o grande desenvolvimento das tecnologias, a crise dos estados de bem-estar, o aumento persistente do desemprego e o incremento de processos migratórios, e estes fenómenos estão a provocar movimentos de reacção tanto por parte dos cidadãos como nas instituições políticas e de governo da União Europeia. Entre esses movimentos constam: sentimentos de perda de identidade tanto individual como de grupo, com o consequente surgimento dos nacionalismos e de partidos políticos que defendem um patriotismo nacionalista e xenófobo; sentimentos de perda de direitos fundamentais, juntamente com a percepção de um aumento da desigualdade (jurídica, social, política e cultural); sentimentos de violência na sociedade. Tudo isto, e continuando a seguir os mesmos autores, faz com que a União Europeia e as suas instituições compreendam a necessidade de enfrentar novos desafios se se deseja uma Europa em paz, que cada vez se dê à educação um papel mais relevante na procura desse desejo, e que haja um maior grau de compromisso institucional na procura de novas propostas que permitam avançar no projecto de uma Europa unida.

Face ao exposto, consideramos que um dos principais desafios que se coloca à Europa actualmente é o de conseguir uma maior coesão social, é o de formar uma sociedade mais justa, solidária e multicultural (nos princípios da sociedade democrática), e onde o contributo da educação para esse projecto é cada vez mais relevante. Outro dos desafios é o da cidadania e identidade europeias.

Segundo Lajo & Puig (2003), o objectivo europeu, através de Tratados, documentos e materiais, tem sido o de conseguir que os cidadãos sejam pessoas autónomas, críticas, participativas e responsáveis, pois só assim podem assumir um papel central numa sociedade que respeite os princípios da democracia, direitos humanos, paz, liberdade e igualdade. Para os mesmos autores, a construção da cidadania europeia está intrinsecamente ligada à construção da identidade europeia. A identidade europeia, como qualquer outro tipo de identidade, ainda de acordo com os mesmos autores, constrói-se socialmente e está sujeita a mudanças sociais, e o que é importante agora é como se constrói essa nova identidade e sobre o que se constrói. E essa identidade, sendo a Europa um espaço de diversidade cultural, constrói-se aceitando essa diversidade como a maior riqueza da Europa. Continuando a seguir os autores, a identidade europeia é ao mesmo tempo plural e única. É sentir-se membro de uma comunidade culturalmente plural e assumir e respeitar as complexas identidades de múltiplas pertenças que configuram a União Europeia. Para estes autores, a via mais prometedora para construir a identidade europeia consiste em partir da realidade da Europa e a partir daí educar as pessoas para que formem uma personalidade emancipadora e transcultural que lhes permita construir uma identidade europeia, criando um espírito comunitário intercultural de diversidade. Mais afirmam, que se queremos uma Europa em paz, é necessário desenvolver uma identidade europeia que tenha em conta o multiculturalismo nacional e étnico da Europa, sem enfraquecer as identidades nacionais ou regionais, se interiorizem e apreciem valores e atitudes que mostrem a coesão e a solidariedade: democracia, justiça social e direitos humanos, ligada com a educação para a cidadania com uma abordagem pedagógica que seja inclusiva e supere a oposição ‘nós-outros’.

Monteiro (2001), após ter elaborado uma evolução histórica dos documentos legais da Comunidade Económica Europeia, depois União Europeia, afirma: “a *noção* de «dimensão europeia da educação» tem em vista uma abordagem europeia da escola, o que implica uma educação intercultural, uma educação internacional e uma educação para os direitos do homem (...) A *finalidade* da dimensão europeia é formar cidadãos da Europa e

do mundo, isto é, europeus com raízes locais e sentimentos universais. Tem como objectivos:

- *Aprender a Europa* como ela é e como deve ser.
- Formar a consciência de uma *identidade europeia* (ética, cultural, jurídica, política) formada por estes valores fundamentais: *preeminência do Direito, Estado de Direito, Direitos do Homem, Democracia pluralista*. Os Direitos do Homem, nomeadamente, são valores que consubstanciam a identidade e a unidade da Comunidade universal dos seres humanos, na sua diversidade individual e cultural.
- Desenvolver a capacidade para *configurar a Europa* segundo os valores constitutivos da sua identidade.
- Valorizar a *multiculturalidade europeia*, a fim de promover a consciência da igualdade dos seres humanos com dignidade e em direitos.
- Tornar a *Europa exemplar*, ou seja:
 - respeitadora do Direito, dos Direitos do Homem e do meio ambiente, para um desenvolvimento humano e durável;
 - tolerante, pacífica, aberta, solidária (pp. 327, 328).

Os objectivos enunciados pelo autor, e que enformam a *dimensão europeia da educação*, orientam-nos para uma educação para a cidadania que deve ter em conta: a identidade europeia em que os valores fundamentais são a superioridade do Direito, o Estado de Direito, os Direitos do Homem e a democracia pluralista; a multiculturalidade; a tolerância, a paz, a solidariedade e abertura a outros povos e outras culturas.

Estamos, de novo, face a uma educação para a cidadania ancorada no local e no global, na interculturalidade/multiculturalidade, nos Direitos do Homem, na democracia, na paz, na solidariedade. A educação europeia deve, pois, formar cidadãos tolerantes, pacíficos, solidários e abertos a outras verdades e a outras culturas, isto é, a outras formas de ver o *prisma* da realidade. Ou como afirmam Lajo & Puig (2003), a educação para a cidadania é cada vez mais uma prioridade na Europa. O que se exige desta educação são atitudes e capacidade para estabelecer diálogo, respeito, solidariedade, tolerância e sentido de responsabilidade em relação ao bem comum da sociedade e de toda a humanidade. A cidadania não é apenas um estatuto legal, mas também um estilo de vida, cuja aquisição não pode ser deixada às contingências da vida. Dever-se-ia desenvolver mediante a educação tanto nas escolas como em outros contextos. Ainda de acordo com os mesmos autores, os programas educativos para a cidadania democrática não se fundam apenas na educação cívica e cidadã tradicional, mas alargam tudo isso ao contexto de um mundo globalizado onde a maioria dos países são agora democracias. Agora dá-se importância à compreensão de processos e princípios democráticos, conceptualizações mais alargadas da identidade nacional, dos valores democráticos, dos direitos e responsabilidades do cidadão (incluindo os direitos humanos, sociais e políticos), as cidadanias globais e múltiplas com o objectivo de formar cidadãos activos e participativos. Continuando a seguir os autores, a

educação para a cidadania democrática abrange três elementos inter-relacionados e inseparáveis em educação: a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de atitudes e competências, a aquisição de hábitos, particularmente virtudes sociais. Inclui, também, estratégias de ensino interactivas, que se centrem em temas importantes para as pessoas que aprendem. Para os autores, a educação para a cidadania europeia é um instrumento de luta contra o racismo, deve ter uma abordagem intercultural, e a competência cidadã implica compreender valores, direitos e deveres e o desenvolvimento de capacidades para resolver problemas que afectam o âmbito público (o aumento da violência, o racismo e a xenofobia, e os movimentos separatistas no contexto europeu).

Em síntese, Lajo & Puig (2003) consideram que a cidadania se deve desenvolver através de uma educação centrada na compreensão de processos e princípios democráticos, dos direitos e responsabilidades do cidadão (Direitos Humanos, sociais e políticos), e das cidadanias múltiplas e globais, com o objectivo de formar cidadãos activos e participativos. Os autores defendem, ainda, que a União Europeia tem vindo a ampliar o contexto da cidadania dos cidadãos dos países que a integram, conferindo aos cidadãos europeus um conjunto de direitos e deveres. Através da educação, os indivíduos devem formar uma personalidade emancipadora e transcultural que lhes permita construir uma identidade europeia essencial à construção de uma cidadania europeia. Assim, a educação para a cidadania europeia deve ter uma abordagem intercultural e possibilitar a compreensão de valores, direitos e deveres, bem como o desenvolvimento da capacidade para resolver problemas. Também, os objectivos da dimensão europeia da educação enunciados por Monteiro (2001) parecem remeter para a necessidade de a educação para a cidadania ter em conta: a identidade europeia; o Estado de Direito, os Direitos do Homem, a democracia pluralista, a multiculturalidade, a tolerância, a paz e a solidariedade.

Segundo Paixão (2000), “uma educação para a cidadania não pode ignorar temas como a educação dos afectos, a resistência ao consumismo alienante, a segurança e a circulação rodoviária, a cultura do património, a violência e a cultura da paz, os direitos humanos, a diversidade social, a economia, os problemas locais” (p. 16). Nogueira & Silva (2001) consideram, por sua vez, que “a educação para a cidadania deve ter um alcance mais amplo que a mera memorização de conhecimentos relativos à organização política”. Defendem que a educação para a cidadania deve tratar “a questão das desigualdades (sexo, raça, classe social, orientação sexual, etc.), os problemas da pobreza, os riscos ambientais, a globalização da economia, o impacto das tecnologias da comunicação ou o papel das Nações Unidas” (p. 99). Para Beltrão & Nascimento (2000)

A crescente globalização, quer da economia, quer da influência das estruturas políticas europeias e mundiais, tem vindo a descaracterizar os modelos nacionais, com as respectivas consequências nas políticas educativas. À Escola é solicitada uma educação para a cidadania que extravasa o espaço nacional e se assume cada vez mais global:

1.º - Educar para a cidadania nacional;

2.º - Educar para a cidadania europeia;

3.º - Educar para a cidadania mundial.

Em simultâneo com o processo de globalização, assiste-se ao aparecimento da valorização do «*local*» (p. 29).

As autoras consideram que a educação para a cidadania não pode ignorar o local e global e deve envolver três dimensões a nacional, a europeia e a mundial. Mais uma vez, a educação para a cidadania surge com características multidimensionais, situação que tem vindo a ser defendida por outros autores, a que já fizemos referência.

Para Kubow *et al* (2000), a multidimensionalidade da educação para a cidadania está ligada a quatro elementos (pessoal, social, espacial e temporal). A educação para a cidadania inclui o desenvolvimento pessoal, mas inclui também o pensar e o agir, isto é, o desenvolvimento social. Fundamenta-se na dimensão do tempo, ou seja, tem em conta os problemas presentes de forma a respeitar a herança do passado enquanto protege igualmente os interesses do futuro, e na dimensão do espaço pois deve promover o conhecimento dos diferentes níveis da comunidade, do local e do global. Este modelo de educação para a cidadania multidimensional será tratado com mais pormenor na secção 3.2. Para o autor, a educação para a cidadania deve preparar os futuros cidadãos para *pensar* e *agir*, equacionando os problemas *actuais*, quer *locais* quer *globais*, de forma a respeitar a herança do *passado* e a proteger os interesses do *futuro*.

Para Audigier (2000), a finalidade da educação para a cidadania democrática não é nem técnica nem pessoal. Diz respeito à pessoa e à sua relação com os outros, à construção das identidades pessoais e colectivas, às condições do viver em conjunto. Tem a ver com o indivíduo e o social, com o particular e o universal e, ainda, com a inserção numa continuidade histórica e cultural e de invenção do futuro, a construção de um mundo futuro, a aceitação de uma realidade pré-existente e de desenvolvimento do espírito crítico. Assim, para o autor, existem três grandes categorias de competências que para além de fornecerem um quadro teórico, servem, por sua vez, para definir, orientar, impulsionar e analisar as acções da educação para a cidadania democrática. Uma primeira categorização envolve competências cognitivas, éticas e escolha de valores e ligadas à acção. Passamos, de seguida, a precisar um pouco o conteúdo de cada uma destas categorias, tendo em conta o que é salientado por Audigier (2000). As competências cognitivas foram separadas em quatro famílias: (i) competências de ordem jurídica e política (isto é, os conhecimentos

sobre as regras da vida colectiva e as condições democráticas do seu estabelecimento, assim como conhecimentos sobre os poderes numa sociedade democrática, a todos os níveis da vida política. Dito de outra maneira, os conhecimentos sobre as instituições públicas democráticas e sobre as regras de liberdade e de acção, apelando para a tomada de consciência que estas instituições e estas liberdades estão sob a responsabilidade de todos os cidadãos. A este título, as competências jurídicas são ‘armas’ nas mãos dos cidadãos para defender as suas liberdades, proteger as pessoas, contestar os abusos dos poderes, dos que detêm uma autoridade); (ii) conhecimentos sobre o mundo actual (conhecimentos que implicam, como as competências cognitivas, uma dimensão histórica e uma dimensão cultural. Com efeito, para poder intervir no debate público e pronunciar-se de forma válida sobre as escolhas oferecidas numa sociedade democrática, é necessário saber do que é que se fala, de ter alguns conhecimentos sobre os objectos que são também discutidos. A capacidade de análise crítica da sociedade é aqui indispensável. Os conhecimentos sobre o mundo actual são também capacidades de antecipação, capacidades para situar os problemas e a sua solução na duração, e não se limitar a um exame superficial e imediato. Para dar alguns exemplos, sabe-se, mas esquece-se muitas vezes, que numerosas decisões tomadas hoje terão consequências amanhã, quer seja o equilíbrio entre diferentes elementos do meio natural actualmente totalmente humanizado, o pôr à disposição das gerações futuras recursos suficientes, quer sejam energéticas ou alimentares, ou ainda os efeitos a longo prazo dos investimentos no nuclear ou as manipulações genéticas); (iii) competências de tipo processual (que se espera transferíveis e portanto utilizáveis numa multiplicidade de situações. Entre as diversas capacidades intelectuais gerais, as pertinentes para a cidadania democrática são a capacidade de argumentação, ligada ao debate, e a capacidade reflexiva, isto é, a capacidade para reexaminar as acções e as argumentações à luz dos princípios e valores dos direitos do homem, para reflectir sobre o sentido e os limites da acção possível, sobre os conflitos de valores e de interesses); (iv) conhecimento dos princípios e valores dos direitos do homem e da cidadania democrática (estes princípios e valores relevam em primeiro lugar de uma capacidade para resolver conflitos segundo os princípios do direito democrático, em particular segundo os dois princípios fundamentais que são o apelo a uma terceira pessoa não implicada no conflito e o debate contraditório, com a preocupação de entender as partes em conflito e de procura da verdade). Esta última família introduz-nos directamente no segundo domínio das competências - competências éticas e escolha de valores (A pessoa constrói-se, ela própria, e nas suas relações com os outros, segundo um certo número de valores. Esta dimensão

ética apela para um aspecto afectivo e emocional. O debate é aqui permanente. Para uns, a adesão aos valores dos direitos do homem e da democracia não deverão ser senão o resultado de uma construção racional, para outros, não chega decretar a adesão para a obter. Os aspectos afectivos e emocionais estão presentes desde que se trate de se pensar como pessoa na sua relação com os outros e com o mundo. A educação da cidadania democrática exige trabalhar também sobre estes aspectos. Os valores em jogo, para os quais um trabalho de construção e de reflexão é necessário, centram-se em torno da liberdade, da igualdade e da solidariedade. Implicam o reconhecimento e o respeito de si e dos outros, capacidades de escuta, uma reflexão sobre o lugar da violência na sociedade e a sua mestria na resolução dos conflitos. Exigem a aceitação positiva das diferenças e da diversidade. A tolerância não se reduz à aceitação da diferença, aceitação que é por vezes indiferença, exige reconhecer os seus próprios limites e considerar o outro como depositário, da mesma forma que o próprio, de uma parte da humanidade. Cada pessoa tem necessidade dos outros para se construir como sujeito humano. A terceira grande categoria de competências - capacidades de acção (por vezes chamadas competências sociais) - evoca conhecimentos, atitudes e valores que ganham sentido no quotidiano da vida pessoal e social. Encarnam-se em capacidades de acção, em competências sociais e contribuem para dar sentido à presença de cada um, aos outros e ao mundo. Trata-se de reforçar a capacidade dos actores a tomar iniciativas e responsabilidades na sociedade. Entre as capacidades da acção, Audigier (2000) enuncia a capacidade para viver com os outros e para cooperar, a capacidade para resolver conflitos segundo os princípios do direito democrático, a capacidade para intervir no debate público. Vejamos o que entende Audigier (2000) por cada uma destas capacidades: (i) capacidade para viver com os outros, para cooperar (para construir e realizar projectos comuns, para assumir responsabilidades. De uma maneira geral, esta capacidade abre ao intercultural, em particular à aprendizagem necessária de várias línguas. O intercultural não se limita apenas à dimensão da língua, mas apela a tudo o que releva das culturas, como por exemplo, a história); (ii) capacidade para resolver conflitos segundo os princípios do direito democrático (Em particular, segundo os dois princípios fundamentais que são o apelo a uma terceira pessoa não implicada no conflito e o debate contraditório); (iii) capacidade para intervir no debate público (para argumentar e escolher em situação).

Nenhuma das categorias, segundo Audigier (2000), exclui a outra e em cada situação as três competências (cognitivas, éticas e de valores, sociais) são solidárias. São três dimensões da presença de cada um no mundo e com os outros. Assim, por exemplo, a

resolução pacífica dos conflitos implica os conhecimentos dos princípios democráticos que organizam aquela resolução e capacidades de acção ligadas ao debate. A argumentação e o debate apelam para conhecimentos sobre o objecto de que se fala, capacidades de escuta do outro, o reconhecimento do seu ponto de vista. O conhecimento e a reflexão sobre os seus actos e o seu significado social e pessoal, prática e ética são, igualmente, importantes.

Audigier (2000, citando Veldhuis, s.d.) enuncia uma segunda classificação e uma clarificação das competências para uma educação para a cidadania democrática. São elas: (i) a dimensão política e jurídica (exige conhecimentos relativos ao direito e ao sistema político, às atitudes democráticas e às capacidades de participar, de exercer responsabilidades a todos os níveis da vida pública); (ii) dimensão social (abrange as relações entre as pessoas e exige o conhecimento do que funda essas relações e a maneira como elas funcionam na sociedade. As competências sociais são aqui privilegiadas. Esta dimensão está ligada às outras, nomeadamente à que se orienta pelos valores como a solidariedade); (iii) dimensão económica (diz respeito aos modos de produção e do consumo de bens e serviços. Trata directamente sobre o trabalho e os seus modos de organização, sobre os resultados do trabalho e sobre a repartição dos seus lucros. Exige competências económicas, isto é, conhecimentos sobre o funcionamento do mundo económico, mundo que engloba o mundo profissional); (iv) dimensão cultural (reenvia para as representações colectivas, imaginárias, e para os valores partilhados. Implica, como as outras, e por vezes mais do que as outras, uma competência histórica, o reconhecimento de uma herança comum com os seus componentes variados, uma herança móvel, uma herança para mudar com os outros).

Para Audigier (2000), embora diferentes na sua apresentação, estas duas classificações convergem para sublinhar a importância da construção de uma consciência social crítica, isto é, de uma consciência de pertença ao mundo, uma co-cidadania que se exprime pelo assumir das suas responsabilidades no quotidiano e que apela também para uma dimensão mais larga, extravasando as preocupações imediatas e locais. Esta consciência social, que é aqui uma consciência histórica, é uma consciência territorial, exige a construção de uma capacidade de distância de si próprio e a existência de um espaço público de deliberação.

Perrenoud (2003), a propósito das competências-chave necessárias a todos para viver no século XXI, considera que perspectivando o indivíduo como um actor social e o meio “estruturado em campos sociais múltiplos, caracterizados por desafios específicos” (p. 76), as competências-chave adquirem forçosamente um carácter transversal que “não

reside na natureza desses desafios, mas na sua própria existência e nas práticas, interacções, alianças e combates que engendram” (p. 76). Trata-se de competências transversais “no sentido em que elas atravessam os diversos campos sociais e não são exclusivos de nenhum” (p. 78) e atendendo a que os campos sociais apresentam leis de funcionamento com semelhanças sociológicas importantes. Neste contexto, o autor apresenta um conjunto-hipótese de competências, fruto da sua experiência pessoal e de pesquisas em ciências sociais, socialmente úteis independentemente do contexto:

1. Saber identificar, avaliar e fazer valer os seus recursos, direitos, limites e necessidades.
2. Saber, individualmente ou em grupo, formar e conduzir projectos, desenvolver estratégias.
3. Saber analisar situações, relações, campos de força de forma sistémica.
4. Saber cooperar, agir em sinergia, participar num colectivo, partilhar uma liderança.
5. Saber construir e animar organizações e sistemas de acção colectiva de tipo democrático.
6. Saber gerir e ultrapassar conflitos.
7. Saber conviver com as regras, servir-se delas, elaborá-las.
8. Saber construir normas negociadas que ultrapassem as diferenças culturais (pp. 78, 79).

A respeito da primeira competência enunciada, afirma Perrenoud (2003) que a sua pertinência resulta do facto de “na vida social, como em todos os sistemas vivos, nada se conserva por inércia. As coisas reconstituem-se permanentemente (...)” (p. 82). Assim, torna-se necessário:

Fazer valer os seus *recursos* para mostrar ao mesmo tempo que o grupo depende deles e que eles não são nem inesgotáveis, nem mobilizáveis sem contrapartidas (...). Fazer valer os seus *direitos* para que estes não sejam constantemente esquecidos, subestimados ou atropelados (...). Fazer valer os seus *limites* também. Na interacção, cada um tende a ignorar os limites do outro (...). Fazer valer as suas *necessidades*, enfim. Quem persegue o seu próprio projecto não tem interesse em representar muito concretamente as necessidades dos seus interlocutores e parceiros (pp. 82, 83).

O desenvolvimento desta competência implica, de acordo com o autor, o conhecimento dos textos e princípios que legitimam a nossa defesa/intervenção, o saber construir e propor soluções alternativas, o saber identificar e apresentar argumentos válidos e o saber estabelecer alianças ou vias alternativas, ou seja, “saber analisar situações, relações, campos de força de modo sistemático e saber negociar e construir acordos” (p. 83).

No que concerne à segunda competência enunciada, Perrenoud (2003) afirma que:

Saber formar projectos não é uma competência menor. É, à partida, uma relação com a vida e com o mundo que pressupõem uma forma de identidade, de vontade, de energia e de auto-estima, que estão nos antípodas da vergonha (De Gaulejac, 1996) e da depressão. Não existe projecto sem *mobilização* da pessoa ou do colectivo. É preciso, pois, que este formar de um projecto tenha um *sentido* e descubra uma *força* (p. 84).

Importa, por isso, que o indivíduo seja competente na elaboração e na execução de um projecto, quer ele seja de carácter pessoal ou colectivo, sendo que para isso o indivíduo

necessita de saber desenvolver estratégias, que embora possam diferir consoante o campo social em que o projecto se insere, pressupõem o mesmo conjunto de operações de pensamento estratégico: saber prever, considerar todas as hipóteses, identificar antecipadamente as limitações materiais e humanas, “imaginar soluções originais” (p. 86), controlar os efeitos da acção, avaliar o processo, planificar, reformular.

Saber analisar situações, relações, campos de força de forma sistémica são, de acordo com Perrenoud (2003), essenciais a todos os que pretendam “mobilizar ou transformar um sistema social complexo e agir (...)” ou “para construir e seguir uma linha de acção coerente” (p. 87). Para Perrenoud (2003), “numa sociedade complexa, raramente se atingem os objectivos sozinho”, pelo que se torna necessário saber cooperar, agir em sinergia, participar num colectivo, partilhar uma liderança. De facto, um indivíduo que pretenda ser um actor social autónomo tem que saber identificar os limites da sua liberdade individual, de modo a integrar-se num colectivo que defenda causas semelhantes ou comuns e saber “identificar os grupos, partidos, associações ou outros movimentos, já constituídos, susceptíveis de o ajudar a atingir os seus fins ou a defender os seus interesses” (p. 88). Neste contexto, torna-se imprescindível saber integrar-se, compreender a dinâmica do debate e dominar a argumentação. A esfera de acção do indivíduo não se deve, no entanto, limitar aos colectivos já existentes, ele deve, também saber construir novos colectivos. A construção e animação de organizações e sistemas de acção colectiva do tipo democrático correspondem a um conjunto de competências sustentadas em parte “num conhecimento do direito civil e dos princípios democráticos” e, também, no “saber negociar, construir acordos e decidir, respeitando todas as tendências” (p. 91).

Os conflitos não desaparecem mesmo quando se faz parte de um colectivo, ou seja, quando pertencemos a um grupo cujos membros partilham a mesma causa ou uma causa semelhante, ainda que o conjunto funcione como um sistema democrático. De facto:

Uma sociedade democrática não bane o conflito, mas propõe-lhe um quadro jurídico, em sentido lato, incluindo procedimentos civis, penais ou administrativos, mas também os tribunais, diversas instâncias de mediação, negociações e convenções colectivas e todas as instituições que, de uma forma ou de outra, formal ou informalmente, favorecem a expressão pacífica das diferenças e a procura de um compromisso equilibrado (Perrenoud, 2003, p. 92).

Contudo, a intervenção de especialistas deveria ser o último recurso a mobilizar na resolução de um conflito, pois, antes, deveria ocorrer em todos os campos sociais uma mediação informal que requer um pensamento sereno relativamente ao conflito “como modo normal, aceitável, não perverso, de relação entre seres humanos, como contrapartida da liberdade e do pluralismo” e a “ – análise dos desafios, da génese do conflito, das razões

de uns e de outros, das alternativas de conciliação goradas; - negociação e criação de condições, de um quadro e de regras do jogo que permitam o diálogo, a conciliação das diferenças, a procura de uma solução aceitável pelas partes; - criação de um dispositivo preventivo ou de acompanhamento” (p. 93).

Apesar de as sociedades democráticas se regerem por leis que preservam a autonomia dos sujeitos, estes para a potenciarem precisam de saber: “Identificar e compreender os textos que limitam ou garantem a sua autonomia. Encontrar os precedentes e uma eventual “jurisprudência” que possa ser-lhe favorável. Calcular a margem de interpretação que essas regras autorizam na sua utilização habitual. Perceber quais os procedimentos correctos para pedir e obter uma anulação. Descobrir e aplicar os procedimentos através dos quais se pode propor uma alteração ou uma revogação da regra” (p. 94). E, embora estes enunciados remetam, numa primeira leitura, para o âmbito do direito, por razão de semelhança inscrevem-se, também, em qualquer contexto normativo, quer este seja explícito ou implícito. Assim, são necessárias competências “psicossociológicas” que habilitem os indivíduos a “identificar a regra e o jogo”, a questionar, a analisar “os mecanismos de ajustamento e de repressão do desvio, tomando nota dos lados vulneráveis daqueles que estão encarregados de fazer aplicar as normas” (p. 94), aumentando a sua liberdade interior e “autoriza-o a construir uma relação estratégica com as regras que limitam a sua liberdade”. Neste contexto, emerge a necessidade de uma educação ética que permita ao sujeito o “bom uso da autonomia conquistada” (p. 95).

Nas sociedades democráticas, as normas sociais são constantemente contestadas, renegociadas e alteradas. Além disso, a evolução tecnológica e científica, bem como a circulação transnacional de âmbito continental ou intercontinental dos indivíduos colocam frequentemente as sociedades perante novos e complexos problemas. Neste contexto “é importante que o máximo de actores saiba (re)construir de modo negociado e artesanal *ordens microsociais provisórias*, que lhes permitam viver em conjunto”. É necessário possibilitar aos indivíduos que “não têm a mesma cultura e devem partilhar recursos raros e espaços limitados”, o desenvolvimento de “competências para organizar a coexistência” (p. 95).

De acordo com Leleux (2006), o contexto político da última década e meia relevou a importância da educação para a cidadania, sendo “imprescindível que se adopte uma perspectiva de livre adesão a valores e princípios”, e que “a educação deve estimular o desenvolvimento das competências de autonomia individual – intelectual e moral –, de cooperação social e de participação pública” (p. 12). Esta perspectiva da autora está

ancorada no pressuposto de que “a educação moral e a educação para a cidadania desenvolvem as competências necessárias à integração social e política das novas gerações” (p. 9). Leleux (2006) justifica esta inter-relação entre educação moral e educação cívica, afirmando que:

O termo moralidade referencia o indivíduo, ao nível da sua singularidade e do seu «carácter», enquanto ser social em inter-relação com os outros indivíduos; ele é regido pelas regras ou normas do saber estar, assim como pelos «costumes». Hegel, na *Teoria do Direito*, utiliza o termo *Sittlichkeit* – que alguns autores traduzem como «moralidade», outros por «vida ética» – para referenciar a dimensão universal do Homem cidadão, membro de um Estado (p. 11).

Ou seja, “atendendo a que a liberdade subjectiva pressupõe a liberdade objectiva, bem como a mediação do Estado” (p. 12), a moral e a cidadania são relacionáveis através da moralidade. A autora define como competências morais e de cidadania “julgar, escolher, decidir, justificar, argumentar, discutir, responder” (p. 9).

A autonomia intelectual e a autonomia moral, que integram a autonomia individual, bem como a cooperação social e a participação pública pressupõem assim, no entender da autora, um conjunto de competências, virtudes e valores de uma vivência em sociedades contemporâneas. Educar para a autonomia implica, de acordo com a autora, educar para “pensar e julgar autonomamente, bem como, decidir sobre o que lhe é mais favorável (responsabiliza o indivíduo por uma concepção de vida bem sucedida, no seio da comunidade jurídica à qual pertence)”, e um contexto de inter-subjectividade que se vai progressivamente alargando, iniciando-se “na relação com o outro, a família, a comunidade e, só depois, com a sociedade civil e política” (p. 28). Da interacção com o outro resulta um código de comunicação de características comuns e que permite aos indivíduos comunicarem entre si. “A inteligibilidade da mensagem torna essencial a formação ao nível das competências base, em termos de conceptualização, raciocínio lógico, expressão com uma sintaxe e ortografia correctas; a mensagem rege-se por coordenadas espaciais e temporais comuns. Na realidade, as tradicionais disciplinas de Línguas, Matemática, História e Geografia dedicam-se, prioritariamente, ao desenvolvimento dessas competências” (p. 28). A este propósito, Lipman (s.d., citado por Leleux, 2006) salienta mesmo que o desenvolvimento da sintaxe e o enriquecimento vocabular são as bases da comunicação e da argumentação.

A autonomia intelectual do indivíduo traduz-se, de acordo com Leleux (2006), nas suas competências de análise e pensamento crítico. Também, o julgamento moral mobiliza um conjunto de competências cognitivas, em que se destaca a importância do raciocínio lógico. De acordo com a autora, “as competências de conceptualização e desconstrução de

um pensamento formal permitem ao indivíduo desenvolver um julgamento moral pós-convencional livre e organizado segundo princípios lógicos”, torna-se assim necessário “no plano da moralidade desenvolver as capacidades relacionais e de raciocínio lógico”, cabendo ao professor “acompanhar as crianças no processo de aquisição conceptual e desenvolvimento de competências” (pp. 43, 44).

A escola ao possibilitar “uma educação explícita do julgamento de valores e reflexão normativa”, além de educar para a cidadania – uma das suas missões tradicionais – contribui também para a formação de “agentes morais autónomos, críticos, capazes de diferenciar, aptos a realizar escolhas e a tomar decisões conscientes” (p. 17). Contudo, na Escola os objectos de estudo são apenas aqueles que reúnem o consenso ético-político. Assim, como não existe “consenso, em termos de normas éticas e hierarquia axiológica, o sistema educativo renunciou à possibilidade de educar segundo valores e normas éticas” (p. 21). Leleux (2006) defende, no entanto, que a educação escolar de acordo com valores e normas éticas é compatível com o “princípio liberal de não intromissão do Estado na esfera privada” (p. 21), pois que, de acordo com a autora, a aquisição de valores, de acordo com um julgamento avaliativo, ocorre através da possibilidade de os indivíduos “esclarecerem os seus próprios valores e exprimirem as sua hierarquias axiológicas, sem que haja, *a priori*, uma discussão sobre as escolhas ou, mesmo, os maus valores” (pp. 22, 23). A investigadora afirma mesmo que “*a priori*, não existem bons valores” (p. 27), pois que estes [valores] “são o resultado de uma série de preferências pessoais, logo são indiscutíveis” (p. 85), e “ (...) se o poder da legislação democrática é legitimado pelos cidadãos (ainda que provisoriamente) ”, então “o sistema educativo deveria incentivar os jovens a tomarem consciência dos valores e normas éticas que subjazem aos seus julgamentos, estimulando-os a julgar moral e politicamente. Ou seja, a assumirem um ponto de vista descentralizado – próprio de um cidadão do mundo e da comunidade política de referência” (p. 27). A autora define como objectivos metodológicos da autonomia moral: “- A construção do conceito de valor, o esclarecimento de valores, a hierarquização e o exercício do julgamento avaliativo. - A escolha moral perante conflitos de obrigação que, à partida, são ou não hierarquizáveis, assim como o exercício do julgamento normativo. - A autonomia afectiva” (p. 13). E como competências essenciais à autonomia moral: a reflexão, o raciocínio, a conceptualização e a estruturação de opiniões.

Para Leleux (2006), ao desenvolvimento moral do indivíduo corresponde um crescimento da sua autonomia individual, que, de acordo com Piaget (citado por Leleux, 2006), se assume “em cooperação com os outros”, pelo que, conclui a investigadora, que

“quanto mais autónomo se revelar, mais rentável será a sua cooperação” (p. 185). É provavelmente neste sentido, que a autora defende que Educar para a *Cooperação Social* requer “uma aquisição autónoma de regras de inteligibilidade, base e recursos de intercompreensão e intercooperação”, regras essas que tornam possível “o livre exercício de um *juízo normativo*, no momento em que decorre a sua aceitação crítica ou alteração” (p. 28). Assim, torna-se necessário desenvolver um conjunto de competências, tais como o respeito mútuo e a coordenação de acções, que implica “promover grandes eixos educativos (como uma pedagogia de cooperação, promoção de um comportamento de inter-ajuda e uma pedagogia de projecto)” (p. 185). O sistema educativo deve promover a *cooperação social* que contribua para a descentralização e a interacção, bem como para a *participação pública*.

De acordo com Leleux (2006), “a revolução cultural e a contestação de uma moral de obediência fragilizaram a democracia representativa ‘clássica’, de tal modo, que esta última “já não reúne condições para criar uma estrutura económica, sustentada por processos ou elementos inerentes a uma democracia directa”, emergindo, assim, a necessidade de uma democracia mais participativa, com consequências evidentes ao nível da educação “o indivíduo deve aprender a participar e não apenas a fazer representar-se” (pp. 212, 213). Para a autora, participar é mobilizar em contexto um direito, isto é, “fazer valer os seus direitos e conhecer os meios de defesa disponíveis”, e “participar na vida pública é aprender a viver em comunidade, respeitando as diferenças e as igualdades de direitos” o que nos remete para “uma visão multicultural das sociedades democráticas contemporâneas, que convida à distinção entre os conceitos de *cidadania* e de *nacionalidade*” (p. 216). E, de acordo com Ernest Renan (s. d., citado por Leleux, 2006), a “uma equilibrada valorização da diferença, sem ignorar a distinção entre valores/preferências individuais e normas jurídicas subjacentes ao viver em sociedade”. Ao possibilitar que o aluno analise a conformidade de uma norma, regra ou regulamento estamos a proporcionar-lhe uma reflexão sobre os direitos, as semelhanças e as diferenças entre indivíduos. Neste sentido, a educação multicultural deve possibilitar o “exercício de um processo de julgamento autónomo, avaliativo, normativo, que promova o desenvolvimento de competências de escuta e de diálogo, indispensáveis a uma boa cooperação” (p. 217). Neste contexto, a educação para a participação pública deve visar o desenvolvimento de competências de diálogo, discussão e compreensão, “(...) incentivando a uma participação activa em questões públicas, de interesse para todos os cidadãos”, pois que estas [competências] quando “(...) integradas na esfera civil, são o

espaço privilegiado das relações interpessoais, daí a sua importância em termos de intercooperação e relações públicas” (p. 29). Face ao exposto, e de acordo com a autora, no plano pedagógico, aprender a participar implica:

- Desenvolver competências de escuta e diálogo;
- desenvolver a capacidade de julgar, escolher, decidir e responder aos próprios julgamentos e acções:
- desenvolver competências de expressão de opinião e de argumentação, para convencer os outros;
- reconhecer os processos democráticos, destacando os que podem ser alvo de alterações;
- redescobrir as motivações e a legitimidade do interdito (o que é defendido e discutido pelos autores das leis), para que se utilizem, criticamente, instrumentos de reformulação de regras ou leis;
- aprender a delegar e a representar (p. 213),

sendo que, no entender da autora, o debate é o melhor instrumento pedagógico para este tipo de aprendizagens.

Concluindo, Leleux (2006) defende a existência de uma inter-relação entre educação moral e educação para a cidadania com fortes implicações pedagógicas, designando essa área de aprendizagem por educação moral. Educar para a moral implica, de acordo com a autora, que se tenha em conta quer a esfera individual, quer a da intersubjectividade, promovendo o desenvolvimento da autonomia individual (intelectual e moral), a educação para a cooperação social (normas pragmáticas, éticas e morais) e para a participação pública (normas jurídicas). No plano pedagógico, isto pressupõe: (i) possibilitar que o aluno esclareça os seus próprios valores, exprimindo as suas preferências sem que haja uma prévia discussão sobre as escolhas e/ou os maus valores e potenciar o desenvolvimento do raciocínio moral; (ii) divulgar normas jurídicas; (iii) a introdução do Direito no processo de ensino-aprendizagem; (iv) discutir e reflectir, em sala de aula, sobre questões de legitimidade de normas.

Ao longo da presente secção, fomos analisando as perspectivas de diversos autores que se dedicam ao estudo das questões que vão surgindo no âmbito da educação para a cidadania e parece lícito concluir que, apesar de a educação para a cidadania ser abordada de formas muito diversas, há um conjunto de temas, conteúdos e competências comuns às propostas de vários investigadores, que se apresenta no quadro 1.

Quadro 1

Temas, Conteúdos e Competências Comuns às Perspectivas de Diversos Investigadores sobre a Educação para a Cidadania

Temas	<u>Democracia</u> (Cantero & Olmeda; Herraiz; Naval; Monteiro; Audigier; Veldhuis; Perrenoud; Leleux); <u>Direitos do Homem</u> (Moriyón; Lajo & Puig; Monteiro; Paixão; Audigier); <u>Mundo globalizado</u> (Moriyón; Sánchez; Sierra; Lajo & Puig; Beltrão & Nascimento - cidadania europeia e global - Nogueira & Silva; Audigier; Perrenoud; Leleux); <u>Identidade Nacional</u> (Naval; Lajo & Puig; Leleux); <u>Identidade Europeia</u> (Lajo & Puig; Monteiro); <u>Inter/Multiculturalidade</u> (Stoer; Sierra; Monteiro; Paixão; Audigier; Perrenoud; Leleux); <u>Cultura da Paz</u> (Herraiz; Paixão); <u>Participação social</u> (Sánchez; Naval e Sánchez - programas de serviço cívico - Cogan; Audigier; Perrenoud; Leleux); <u>Ambiente</u> (Ruiz & Valejos; Monteiro; Nogueira & Silva; Audigier); <u>Cooperação social</u> (Sánchez; Audigier; Perrenoud; Leleux); <u>Economia</u> (Paixão; Trabalho - Audigier); <u>Tecnologias de Informação e Comunicação</u> (Moriyón; Naval; Nogueira & Silva); (xiii) <u>Ética</u> (Cantero & Olmeda; Sánchez; Sierra; Ruiz & Valejos; Perrenoud; Leleux).
Conteúdos	<u>Valores</u> (Cantero & Olmeda; Moriyón; Herraiz; Naval; Sánchez; Stoer; Sierra; Monteiro; Audigier; Leleux) Liberdade (Cantero & Olmeda; Sánchez; Audigier); Justiça (Cantero & Olmeda; Herraiz; Sánchez); Igualdade (Cantero & Olmeda; Sánchez; Stoer; Sierra; Audigier); Tolerância (Herraiz; Sánchez; Monteiro; Audigier); Pluralismo (Cantero & Olmeda; Sánchez); Solidariedade (Sánchez; Stoer; Sierra; Monteiro; Audigier); Responsabilidade (Sánchez; Stoer; Sierra); Cooperação (Moriyón; Audigier; Perrenoud); <u>Princípios e processos democráticos</u> (Cantero & Olmeda; Herraiz; Sánchez; Naval; Lajo & Puig; Monteiro; Audigier; Veldhuis; Perrenoud); <u>Direitos e responsabilidades do cidadão</u> (Naval; Lajo & Puig; Perrenoud); <u>Direito</u> (Monteiro; Veldhuis; Perrenoud; Leleux).
Competências	<u>Argumentação</u> (Cantero & Olmeda; Sánchez; Audigier; Perrenoud; Leleux); <u>Pensamento Crítico</u> (Cantero & Olmeda; Moriyón; Audigier; Perrenoud; Leleux); <u>Pensamento criativo</u> (Moriyón; Perrenoud); <u>Pensamento autónomo</u> (Moriyón; Perrenoud; Leleux); <u>Resolução de Problemas</u> (Sánchez; Ruiz & Vallejos; Herraiz; Naval; Lajo & Puig); <u>Tomada de decisões/ Exercício de Juízos</u> (Cantero & Olmeda; Naval; Sánchez; Audigier; Perrenoud; Leleux).

Estes temas, conteúdos, valores e competências evocam, obviamente, várias dimensões da educação para a cidadania. De salientar, ainda, o facto de todas as perspectivas de educação para a cidadania apresentadas relevarem a importância dos valores. Contudo, esta questão (valores na escola/educação para os valores) não é, de acordo com Pedro (2002), consensual “coloca-se um conjunto de problemas que a sua abordagem inevitavelmente suscitará como, por exemplo, o doutrinamento, o relativismo e o neutralismo, entre outros” (p.7). Face a esta controvérsia, pareceu-nos pertinente explicitar as linhas gerais dos modelos de educação para os valores mais frequentemente referidos na bibliografia da especialidade.

2.2.1. Abordagens da Educação Moral: Clarificação de Valores, Desenvolvimento do Raciocínio Moral e Educação do Carácter

Como vimos anteriormente, a educação para a cidadania envolve a educação para os valores, ou educação moral. Se não há educação neutra moralmente, também não há educação para a cidadania despojada de valores. Como refere Andrade (1992), “se a Escola é uma instituição social, como já é hoje, deve formar cidadãos para a sociedade de que faz parte. Assim, a educação moral do cidadão pertence à essência da educação” (p. 51). Mas como deve a escola educar para os valores? Como afirma Menezes (1995), “a ênfase na educação para os valores inclui várias abordagens como a educação moral, a clarificação de valores e a formação do carácter, que têm sido defendidas por vários autores portugueses; apesar de importantes diferenças teóricas (e ideológicas), todas estas perspectivas se centram na dimensão ética da educação” (p. 19). Sendo a clarificação de valores, o desenvolvimento moral e a educação do carácter as abordagens da *dimensão ética da educação* mais divulgadas em Portugal, passamos, de seguida, a apresentar tais abordagens.

A clarificação de valores reconhece que as pessoas têm cada vez mais dificuldades em serem coerentes, em tomarem decisões acertadas dado que estão sujeitas a pressões de várias ordens, a mudanças constantes e assim surge a confusão, a apatia, a inconsistência. Não encontram os seus próprios valores, não são capazes de clarificar os seus valores e encontrar padrões de vida esclarecedores e aceitáveis (Raths, Harmin & Simon, 1992 a). De acordo com os autores, a teoria de clarificação de valores centra a questão dos valores no processo, ou seja, cada pessoa tem de chegar aos seus valores a partir de um conjunto variado de opções. Como afirma Valente (1989), “é o processo de recriação permanente dos valores em cada tempo que, dizem, se pode oferecer aos jovens e que lhes servirá pela vida fora, nas situações diversificadas em que tiverem de fazer opções” (p. 139). Os valores são, assim, o produto de experiências vivenciadas.

Segundo Raths *et al* (1992 b), são sete os critérios a que algo deve ser sujeito para que possa ser considerado um valor: (1) escolha livre; (2) escolha entre alternativas; (3) escolha feita depois da consideração ponderada das consequências de cada alternativa; (4) ser capaz de ser elogiado e aplaudido; (5) ser capaz de ser afirmado publicamente; (6) manifestar-se no nosso viver e no nosso comportamento; (7) manifestar-se em várias situações e ocasiões, isto é, ser frequente e definir-se. “Resumindo, para que algo atinja o nível de valor vemos que deve ser *escolhido* livremente e, com a consideração pensada das consequências de várias alternativas, deve ser *apreciado* e deve manifestar-se na actuação

daquele que tem esse valor” (Valente, 1989, p. 140). Continuando a citar Valente (1989), “esta metodologia, *a de aprender um processo*, é de facto uma alternativa em relação a outras formas de educar para os valores associadas à inculcação ou doutrinação de valores” (p.141).

Raths *et al* (1992 b) consideram, no entanto, que nem tudo constitui um valor. As pessoas têm também propósitos, objectivos, aspirações, crenças que podem não estar de acordo com os sete critérios que transforma algo num valor. Porém, frequentemente os valores nascem, por vezes, a partir daqueles indicadores de valores. Os *indicadores de valores* são assim: (a) objectivos ou propósitos; (b) aspirações; (c) atitudes; (d) interesses; (e) sentimentos; (f) crenças e convicções; (g) actividades; (h) aborrecimentos, problemas, obstáculos, ou seja, comportamentos que apresentam uma relação significativa com os valores. Como referem Raths *et al* (1992 b), torna-se necessário aprender a valorizar. É este o processo que os mesmos autores consideram dever ser conduzido na sala de aula. Isto porque é através deste processo que as crianças podem aprender sobre elas próprias e como encontrar o sentido das coisas e do mundo. Os indicadores de valores, numa situação de processo de clarificação de valores, permitem ao professor, ainda de acordo com Raths *et al* (1992 b), focalizar a atenção dos alunos no seus acontecimentos, nos problemas com que se confrontam, nas questões do amor, da amizade, da sexualidade, da importância do trabalho na vida, da relação do indivíduo com a sociedade em geral (a pobreza, o racismo, o sexismo, a lei, a ordem, a burocracia, a liberdade, a democracia, a guerra, a paz).

E como é que o professor deve clarificar valores? Continuando a seguir Raths *et al* (1992 c), torna-se necessário que o professor estabeleça situações de aceitação. O professor clarificador de valores não julga os seus alunos nem os seus pontos de vista. Pelo contrário, considera que é sempre possível avançar. O professor propicia o pensamento clarificador. De acordo com os mesmos autores, as fontes de conteúdo para a clarificação de valores, que o professor numa situação de clarificação de valores pode utilizar, são de três tipos: (i) “focar a atenção dos alunos no seus acontecimentos, pedindo ao grupo que mencione duas ou três coisas que por vezes os aborrecem, ou coisas que são problemas nas suas vidas os obstáculos para atingirem o que querem” (ii) “problemas que todos nós enfrentamos e que tantas vezes complicam a vida”. Estes problemas podem ser o que fazer com medos e desejos, como ser aceite pelos colegas ou por adultos, como reprimir impulsos, o amor, a amizade, a sexualidade, a importância do trabalho na vida; (iii) problemas “que são mais sociais do que pessoais (...) referem-se a questão da relação do indivíduo com a sociedade em geral: o que um indivíduo deve fazer com as normas, como mudar as coisas na família

ou na escola, como cooperar com os outros e como gerir a tensão entre o interesse pessoal e o interesse social” (pp. 74, 75). A sequência básica do processo de clarificação de valores é, segundo os mesmos autores, o seguinte: o professor foca a sua atenção numa questão da vida; o professor comunica a aceitação da expressão dos valores dos alunos; o professor faz um convite para que os alunos reflitam sobre as suas escolhas. Sucintamente, e de acordo com Valente (1989), apontamos algumas estratégias de clarificação de valores, a saber: coisas que eu gosto de fazer; eu aprendi que; folhas de valores; incidentes; colocação por ordem; telegramas com recomendações; brasão de armas pessoal; jogos de papéis, entre outras. As estratégias de clarificação de atitudes e valores serão desenvolvidas mais adiante (cf. 2.2.2.).

Muitas críticas têm surgido relativamente à teoria de clarificação de valores. Não pretendendo ser exaustivos, consideramos que uma das mais importantes é a que a acusa de relativismo ético isto porque se, em última instância, todos têm razão então não se trata de valores mas apenas de opiniões e crenças (Stewart, 1992), ou como afirma Lockwood (1992), a clarificação de valores parece adoptar a posição de que os valores de uns são tão bons como os valores dos outros, todos têm direito à sua própria opinião, e assim sendo quando nos referimos à moralidade não há qualquer possibilidade de afirmar que uma opinião é melhor do que a outra. Pedro (2002) considera, igualmente, que a clarificação de valores é “criticada em particular, pela sua postura relativista em valores” (p. 99). Para Valente (1989)

Existem muitos críticos a esta abordagem, [clarificação de valores] e argumentos em favor de uma via mais dirigida em termos de inculcação de valores. Dizem, por exemplo, que toda a gente tenta veicular valores e que não o fazer seria lassidão e imprudência; ou que as crianças não têm condições para fazer escolhas e que não se aprende a partir de escolhas pobres. Mas os defensores da clarificação de valores argumentam dizendo que os efeitos da abordagem tradicional estão à vista e a única coisa que a doutrinação faz é ajudar a adiar o processo de conquistar um quadro de valores próprio (p.141).

Temos então que a teoria de clarificação de valores, embora não seja uma abordagem aplaudida por todos, propõe, no entanto, estratégias que ajudam os alunos a clarificar os seus valores, aceitando que muitos dos indicadores de valores serão progressivamente interiorizados e poderão conduzir à aquisição de valores tornando-se assim guias de vida de comportamentos mais ajustados à sociedade actual.

Kohlberg (1981) defende, por sua vez, a abordagem cognitivo-desenvolvimentista da educação moral. De acordo com Valente (1989), “existem três ideias fundamentais na teoria de Kohlberg, que são a de “Organização estrutural”, “Sequência de desenvolvimento” e “Interaccionismo” (p. 150). Continuando a seguir a mesma autora,

vejamos o que se entende por cada uma daquelas três ideias fundamentais: “ «Organização estrutural» ao considerar que o modo como uma pessoa analisa e interpreta os dados e toma decisões sobre problemas pessoais e sociais são um elemento de crucial importância no desenvolvimento”; “«Sequência de desenvolvimento», ao considerar que o desenvolvimento se processa de modo a ser possível caracterizá-lo por estádios e que a progressão nestes é sequencial e invariante”; “«Interaccionismo» refere-se ao processo como a estrutura cognitiva se desenvolve, isto é, pela forma como a estrutura cognitiva se remodela para dar sentido às novas experiências” (p.150). Segundo Kohlberg (1992), a abordagem chama-se cognitiva porque admite que a educação moral, do mesmo modo que a educação intelectual, assenta no estímulo do pensamento activo da criança no que se refere a problemas e decisões morais. E chama-se desenvolvimentista porque considera a finalidade da educação moral como uma progressão nos estádios morais. O conceito de estádios implica, para Kohlberg (1981), a existência de quatro características:

1. Os estádios envolvem uma diferença qualitativa no modo de pensar das crianças ou de resolver o mesmo problema.
2. Estes diferentes modos de pensar formam uma sequência invariante, ordem ou sucessão no desenvolvimento individual.
3. Cada uma destes modos de pensamento diferentes e sequenciais forma uma “estrutura total”.
4. Os estádios cognitivos são “integrações hierárquicas”. Os estádios formam uma ordem de aumento diferenciado e de estruturas integradas para efectuar uma função comum.

Kohlberg (1981) conformou a existência de três níveis de desenvolvimento moral, cada um deles subdividido em dois estádios, o que totaliza seis estádios. Assim, os estádios são os que a seguir se enunciam:

Estádio 1: Orientação para a punição e obediência (as consequências físicas da acção determinam o que está certo ou o que está errado sem consideração pelo significado humano ou valor de tais consequências).

Estádio 2: Orientação para o relativismo instrumental (a acção certa consiste em que instrumentalmente satisfaz as necessidades próprias e ocasionalmente as necessidades dos outros).

Estádio 3: Concordância Interpessoal ou Orientação para “Bom rapaz – Boa rapariga” (o bom comportamento é o que agrada ou ajuda os outros e aprovado por eles).

Estádio 4: Orientação para a Manutenção da Sociedade (é uma orientação para a autoridade, para as regras estabelecidas e para a manutenção da ordem social).

Estádio 5: Orientação para o Contrato Social (a acção certa tende a ser definida em termos dos direitos individuais e em termos dos padrões que foram criticamente examinados e apoiados por toda a sociedade).

Estádio 6: Orientação para Princípios Éticos Universais (o que está certo é definido pela decisão consciente do acordo que a própria decisão tem relativamente a princípios éticos fundamentados na compreensibilidade lógica, universalidade e consistência).

Os estádios, segundo Kohlberg (1992), são definidos por respostas dadas a dilemas morais apresentados e classificados de acordo com os estádios morais. Por sua vez, e de acordo com o mesmo autor, os dilemas ou conflitos morais são conflitos entre os direitos das pessoas e os princípios para resolver esses direitos. Estes são princípios de justiça. Central para a justiça é a procura da liberdade, da igualdade e da reciprocidade. Assim sendo, a progressão nos estádios faz-se no sentido da justiça. Convém referir “que os estádios morais são estruturas de raciocínio moral e não de conteúdo moral, isto é, ao ser-se confrontado com um dilema não importam tanto as escolhas que são feitas, mas o tipo de raciocínio aduzido, para fazer não importa qual escolha” (Valente, 1989, p. 152). Temos então que o que nos permite saber em que estágio de desenvolvimento moral se encontra um indivíduo é o raciocínio moral. Aqui pode colocar-se a questão de saber qual é a relação entre juízo moral e acção moral. Socorramo-nos, de novo, das palavras de Valente (1989), apoiando-se em Kohlberg, “tal como o raciocínio lógico é condição necessária mas não suficiente para um juízo moral elevado, também um juízo moral maduro é condição necessária mas não suficiente para uma acção moral madura. Pelo contrário, pode-se raciocinar em termos de princípios e não se viver de acordo com esses princípios, embora a possibilidade de o fazer seja maior” (p. 152). Para Kohlberg (1992), o raciocínio moral é notoriamente raciocínio uma vez que o raciocínio moral mais avançado depende do raciocínio lógico mais avançado. O estágio de raciocínio lógico em que uma pessoa se encontra impõe certos limites ao estágio moral que pode atingir. Contudo, muitas pessoas encontram-se num estágio de raciocínio lógico mais elevado do que o de raciocínio moral. Porém, e como afirma Valente (1989)

Embora a relação entre estágio moral e comportamento não seja biunívoca, existem indicações fortes, a partir de vários estudos, de que existe uma relação funcional entre o estágio de desenvolvimento moral e o modo como nos comportamos. O juízo moral parecer ser, apesar de tudo, o factor mais significativo no comportamento moral, que é distintivamente moral, e, por outro lado, não retrocede, excepto em condições anormais. A acção moral, essa é susceptível de ser reversível e de se perder em situações novas (pp. 153, 154).

Falámos ainda há pouco da orientação para a justiça que o desenvolvimento dos estádios pressupõe. É assim que

No estágio I, a justiça é condenação dos maus em termos de “olho por olho, dente por dente”. No estágio II, é a troca de favores e bens. Os estágios III e IV consistem em tratar as pessoas tal como elas desejam, em termos de regras convencionais. No estágio V, reconhece-se que todas as regras e leis saem da justiça, contrato social entre governantes e governados. No estágio VI, os princípios morais são princípios de justiça, que qualquer membro de uma sociedade poderia escolher para essa sociedade se não soubesse qual seria a sua posição nela, admitindo vir a ser um dos menos privilegiados (Valente, 1989, p.154).

Os dilemas morais serão desenvolvidos na secção 2.2.2.

À semelhança do que acontece com a teoria da clarificação de valores, também a teoria cognitiva-desenvolvimentista tem sido sujeita a algumas críticas. Sucintamente, enunciaremos algumas dessas críticas. Uma delas tem a ver com o argumento da universalidade dos estádios; outra com a premissa de que o raciocínio no estágio mais elevado é moralmente melhor do que o raciocínio em estádios mais baixos; outra pelo facto de o próprio Kohlberg afirmar que a maior parte das pessoas se encontram no estágio IV; outra tem a ver com a exigência de os professores deverem estar num estágio superior ao dos alunos; outra ainda por que faltam provas de que os estádios sejam qualitativamente diferentes; também a própria noção de estágio ser posta em causa; ainda, a não validação da sequência invariante dos estádios; por último as situações em que não houve mudança moral (Valente, 1989).

Apesar das objecções feitas quer à teoria da clarificação de valores quer à teoria cognitiva-desenvolvimentista, consideramos que ambas são estratégias de educação moral que podem possibilitar aos alunos processos de clarificação de valores e de raciocínio moral, o que naturalmente nos orienta para actividades de aprendizagem que promovem a formação pessoal e social dos alunos.

Por sua vez, Lickona (1992) defende a educação do carácter. A educação do carácter pressupõe que a escola ensine valores. Segundo o mesmo autor, o aumento dos problemas morais na sociedade (desde a ganância e a desonestidade até aos crimes violentos e aos comportamentos autodestrutivos) trouxe um novo consenso à educação do carácter. Existe actualmente, uma forte percepção, amplamente difundida, de que as crianças estão a mudar, mudanças que nos dizem muito sobre nós mesmos e a sociedade. E tais mudanças reflectem-se não só nos comportamentos de violência extrema dos adolescentes mas também nos discursos e nas acções quotidianas das crianças mais novas. Deste modo, e ainda de acordo com o autor, as escolas não podem ser espectadores éticos num tempo em

que a nossa sociedade está num profundo problema moral. As escolas devem fazer o que puderem em relação ao carácter dos jovens e à saúde moral da sociedade.

Continuando a seguir Lickona (1992), a educação moral não é uma ideia nova. Na verdade é tão velha como a própria educação. Ao longo da história, em todos os países do mundo, a educação tem tido duas grandes finalidades: ajudar os jovens a tornarem-se inteligentes e ajudá-los a tornarem-se bons. Para serem bons é preciso educar o carácter. O carácter consiste em valores operativos, valores em acção. Progredimos no nosso carácter quando um valor se torna numa virtude. Uma verdadeira disposição interna para responder a situações de uma forma moralmente boa. Assim entendido o carácter é constituído por três partes inter-relacionadas: conhecimento moral, sentimento moral e comportamento moral. O bom carácter consiste em conhecer o bem, desejar o bem e fazer o bem: hábitos da mente, hábitos do coração e hábitos de acção. Todos os três são necessários para levar uma vida moral.

Para Lickona (1992), o core de valores de uma moralidade pública universal são o respeito e a responsabilidade. Estes são os dois valores fundamentais que a escola deve ensinar. No entanto, outros valores como a honestidade, a equidade, a tolerância, a prudência, a autodisciplina, a ajuda, a compaixão, a cooperação, a coragem e valores democráticos devem, igualmente, ser ensinados pela escola. Mas o que é um valor moral? Para Lickona (1992), existem duas espécies de valores: morais e não morais. Os valores morais dizem-nos o que devemos fazer. Devemos ser fiéis a eles mesmo quando preferíssemos não o fazer. Os valores morais podem ser divididos em duas categorias: universal e não universal. Os valores morais universais (tratar todas as pessoas de forma justa, respeitar as suas vidas, a liberdade, a equidade) unem todas as pessoas em toda a parte porque afirmam a nossa qualidade e dignidade humana fundamental. Segundo o autor, em 1948 as Nações Unidas reconheceram a validade universal destes valores básicos fundamentais ao adoptarem A Declaração Universal dos Direitos do Homem. Este documento afirma que cada cidadão de qualquer nação tem direito: à vida, à liberdade, à segurança, a não ser escravizado, ao reconhecimento face à lei e à presunção de inocência até ser considerado culpado, a não ser torturado, à liberdade de consciência e de religião, à liberdade de expressão, à privacidade, à família, à liberdade para participar livremente na vida da comunidade; à educação, e a um nível de vida adequado para manter a saúde e o bem-estar.

Os componentes de um bom carácter são, como já referimos, o conhecimento moral, o sentimento moral e a acção moral. O conhecimento moral tem seis grandes finalidades:

consciência moral, conhecimento de valores morais, aceitação de outras perspectivas, raciocínio moral, tomada de decisões, autoconhecimento. O sentimento moral, que também deve ser desenvolvido pela escola, apresenta os seguintes aspectos: consciência, auto-estima, empatia, amar o bem, autocontrolo, humildade. A acção moral, por sua vez, é o resultado dos outros dois componentes do carácter. Se as pessoas tiverem as qualidades morais do intelecto e da emoção [conhecimento moral e sentimento moral], provavelmente, farão o que conhecem e o que sentem como sendo certo. Assim, para compreendermos o que move uma pessoa para agir moralmente, ou a não agir moralmente, precisamos de olhar para três outros aspectos do carácter: a competência moral, a vontade, o hábito.

Continuando a seguir Lickona (1992), as escolas que desejam construir o carácter devem seguir uma abordagem compreensiva na educação dos valores. Esta abordagem compreensiva envolve doze estratégias a implementar na sala de aula e por toda a comunidade educativa e visa tornar o respeito e a responsabilidade como valores de vida no carácter dos jovens. Dentro da sala de aula, a abordagem compreensiva exige ao professor:

1. Agir como prestador de cuidados, modelo e mentor, tratando os estudantes com amor e respeito, dando um bom exemplo, mantendo um comportamento pró-social e corrigindo as acções danosas.
2. Criar uma comunidade moral na sala de aula, ajudando os estudantes a conhecerem-se uns aos outros, respeitar e cuidar de cada um deles, e sentir-se estimado pelos membros do grupo.
3. Praticar a disciplina moral, usando a criação e o reforço de regras como oportunidade para promover o raciocínio moral, autocontrolo, e um respeito generalizado pelos outros.
4. Criar um ambiente democrático na sala de aula, envolvendo os estudantes na tomada de decisões e partilha de responsabilidade para fazer da sala de aula um bom lugar para ser e para aprender.
5. Ensinar valores através do currículo, usando os conteúdos académicos como veículo para examinar as questões éticas.
6. Implementar a aprendizagem cooperativa, ensinar aos alunos a disposição e as competências para se ajudarem uns aos outros e para trabalharem juntos.

7. Desenvolver a “a consciência profissional” (*conscience of craft*) promovendo o desenvolvimento da responsabilidade académica dos alunos e o seu respeito pelo valor da aprendizagem e do trabalho.
8. Encorajar a reflexão moral através da leitura, da escrita, da discussão, de exercícios de tomada de decisões, e debate.
9. Ensinar a resolução de conflitos para que os estudantes tenham a capacidade e o compromisso de resolver conflitos com justiça, de forma não-violenta.

Uma abordagem compreensiva exige à escola:

10. Promover o cuidado para além da sala de aula, usando papéis modelo inspiradores e oportunidades para o serviço na escola e na comunidade para ajudar os alunos a aprender a cuidar, cuidando.
11. Criar uma cultura moral positiva na escola, desenvolvendo um ambiente alargado na escola que suporte e amplifique os valores ensinados na sala de aula.
12. Recrutar os pais e a comunidade como parceiros na educação dos valores, ajudando os pais como os primeiros professores de moral das crianças, encorajando os pais a auxiliar a escola nos seus esforços para a promoção de valores, e procurando a ajuda da comunidade no reforço dos valores que a escola está a tentar ensinar.

Ainda de acordo com Lickona (1992), a moralidade trata principalmente com relações, na medida que as pessoas lidam umas com as outras. Na pequena sociedade da sala de aula, os estudantes têm duas espécies de relações: a sua relação com o professor e as suas relações uns com os outros. Ambas têm um grande potencial para o impacto negativo ou positivo no desenvolvimento do carácter dos jovens. Os professores têm o poder de influenciar os valores e o carácter dos jovens, pelo menos de três maneiras:

1. Os professores podem ser efectivamente prestadores de cuidados, amando e respeitando os seus estudantes, ajudando-os a ter sucesso na escola, construindo a sua auto-estima e habilitando-os para a experiência do que é a moralidade por terem um professor que os trata de uma maneira moral.
2. Os professores podem servir como modelos, pessoas éticas que demonstram um alto grau de respeito e de responsabilidade quer dentro quer fora da sala de aula. Os professores podem também ser modelos morais no que respeita ao raciocínio moral pelas suas reacções em relação a acontecimentos moralmente significativos quer aconteçam na vida da escola quer no mundo.

3. Os professores podem ser mentores éticos, providenciando instruções morais e orientação através da exposição, discussões em aula, leitura de histórias, encorajamento pessoal e correctivos de retorno quando os estudantes magoam outros ou a si próprios.

Da mesma forma que as duas teorias expostas anteriormente, também, a educação do carácter tem sido sujeita a críticas. Pedro (2002) considera que “a inculcação de determinados valores considerados necessários para a formação do carácter” aproxima-se muito do doutrinação, sendo “frequentemente acusada de defender uma postura demasiado conservadora e rígida em educação, por adoptar um método directivo no desenvolvimento de traços do carácter considerados necessários ao sujeito para viver em sociedade, não respeitando, por isso, a capacidade de liberdade do sujeito em exprimir os seus pontos de vista e articulá-los com as mais diversas realidades” (pp. 8, 9). O próprio Lickona (1992) considera que alguns educadores argumentam que promover a adopção de certos valores é uma forma de doutrinação e que as escolas se devem limitar a encorajar o pensamento crítico sobre valores. Lockwood (1997) considera que outra das limitações à educação do carácter é a falta de empenho, dos seus defensores, na pesquisa empírica que demonstre a sua eficácia, o que torna difícil aos educadores justificarem os gastos com a sua implementação.

Expostas que foram as teorias, partilhamos com Dias (2002) que “educar é uma questão de *ser*. E de *crescer*” e que “em termos de comportamento, importa procurar que as pessoas aprendam não acções mas a agir, não opções mas a optar, não tradições, costumes, leis, regras, estradas, mas abrir o próprio caminho no sentido da libertação” (pp. 29, 31). Assim sendo, a educação moral independentemente da abordagem privilegiada, ou da inter-relação das abordagens, é uma das componentes da educação para a cidadania.

2.2.2. Competências de Cidadania e Actividades de Aprendizagem

Para além das actividades que iremos de seguida apresentar existem, provavelmente, outras com igual potencial no âmbito da educação para a cidadania. Contudo, no âmbito do presente estudo, optámos por propor actividades de aprendizagem que tivessem como referentes o discurso de investigadores na área da educação para a cidadania, discurso já por nós exposto na secção 2.2., e a literatura especializada sobre o desenvolvimento de competências. Para tornar mais clara a exposição, começaremos por explicitar o que se entende por competência.

Para Perrenoud (2003), “valorizar saberes vivos, ligados às práticas sociais, que sejam ferramentas para actuar sobre o mundo, não é um sonho neoliberal. Esta ideia é o fundamento de uma escola democrática. A abordagem por competências não pretende mais do que permitir a cada um aprender a *utilizar* os seus saberes para *actuar*” (p. 17). De facto, constatámos anteriormente (cf. 2.2) que os diversos investigadores na área da educação para a cidadania, a par dos temas, conteúdos, valores e competências a que deram relevo, também destacaram competências de cidadania, tais como: argumentação, pensamento crítico, pensamento criativo, pensamento autónomo, resolução de problemas, tomada de decisões/exercício de juízos, entre outras. Neste âmbito cabe, ainda, referir que, de acordo com Perrenoud (2003), “numerosos sistemas educativos desenvolvem um novo currículo orientado para a formação de competências. Outros perspectivam fazê-lo” (p. 9). O conceito de competência é aqui entendido, de acordo com a perspectiva de Perrenoud (2003), como “uma mais-valia acrescentada aos saberes: a capacidade de a utilizar para resolver problemas, construir estratégias, tomar decisões, actuar no sentido mais vasto da expressão” (p. 13); “uma competência permite enfrentar regular e adequadamente um grupo de tarefas e de situações, apelando a noções, conhecimentos, informações, procedimentos, métodos, técnicas, bem como outras competências mais específicas” (p. 31); e, ainda, com a de Galvão, Reis, Freire e Oliveira (2006) que consideram que:

Para um indivíduo ser considerado competente terá de mobilizar um conjunto diversificado de competências tendo em conta os contextos, os recursos e o tipo de actividade a desenvolver. Isto é, pessoas competentes são aquelas que para além de uma elevada competência técnica e científica em domínios de especialidade revelam competências de adaptação social e cultural e elevadas competências de iniciativa, de saberem correr riscos e de controlarem esses riscos (p. 45).

Não se trata por isso de voltar as costas aos saberes, como muitos advogam, pois “não existe competências sem saberes” (p. 12). De facto, “– se os recursos a mobilizar falham, não há competência; – se os recursos estão presentes, mas não são mobilizados em tempo útil e com conhecimento de causa, tudo se passa como se eles não existissem” (p. 32). No caso do sistema educativo português, que analisaremos em secção subsequente, o currículo do ensino básico foi recentemente alvo de uma reorganização baseada “justamente na explicitação das ‘competências essenciais’ a desenvolver pela escola” (Abrantes, 2001, *in* Perrenoud, 2003, p. 5).

Face ao exposto, e às competências de cidadania já identificadas na secção 2.2, importa saber como promovê-las em contexto escolar. De acordo com Perrenoud (2003)

As competências não se ensinam. Só podem ser criadas condições que estimulem a sua construção. Dar uma excelente aula não cria competências mas transmite saberes. O acto de apresentar exercícios bem feitos apenas faz com que os alunos trabalhem algumas capacidades. Para desenvolver competências é necessário colocar o aluno em situações complexas, que exigem e

treinam a mobilização dos seus conhecimentos: um enigma a elucidar, um problema a resolver, uma decisão a tomar, um projecto a conceber e desenvolver (p. 23).

Assim, torna-se necessário construir contextos situacionais diversificados que exijam a mobilização de recursos diversificados (informações, conhecimentos, procedimentos, técnicas, etc.), adequados e pertinentes. Ao longo da secção 2.2. foram mencionadas pelos diversos autores algumas actividades de aprendizagem potenciadoras do desenvolvimento de competências inerentes ao exercício da cidadania, tais como: *assembleias de turma; debate/discussão; participação em programas de serviço cívico; utilização das TIC; actividades de clarificação de valores; dilemas morais; situações que impliquem a participação da comunidade; exercícios de tomada de decisão*. Contudo, como este não era o foco dos seus discursos, o espectro de diversidade é, no que concerne às situações de aprendizagem, pouco desenvolvido. Deste modo, e atendendo a que “as situações de aprendizagem, pelo seu carácter globalizante de compreensão da realidade, estão frequentemente nas fronteiras dos vários conhecimentos disciplinares” e a “planificação dessas situações ultrapassa a limitação do conhecimento da realidade por via disciplinar” (Galvão *et al*, 2006, p. 54), além dos ambientes de aprendizagem referidos pelos investigadores em educação para a cidadania na secção 2.2., tentámos aumentar o leque procurando na literatura sobre educação em geral, actividades de aprendizagem que possibilitem o desenvolvimento de competências essenciais ao exercício da cidadania.

Relativamente ao *debate/discussão*, que por vezes assume a forma de *assembleias* na aula, estimula o desenvolvimento de competências cognitivas tais como o pensamento crítico e criativo (Moriyón, 2003) através do estabelecimento de mecanismos de cooperação e de interacção (Trindade, 2002). De facto, as discussões correspondem a uma situação de interacção num colectivo que se reúne para abordar uma questão de interesse comum e em que cada um dos seus membros reflecte, interpreta dados, aumenta o conhecimento e a compreensão de um dado assunto (Galvão *et al*, 2006). Para Leleux (2006), o debate é mesmo o melhor instrumento pedagógico para aprender a participar na medida em se trata de “um espaço de gestão de opiniões, onde se aprende a analisar, organizar, prever, decidir e solucionar. Todo o aluno desempenha um papel, resultante do equilíbrio entre as dimensões: indivíduo/grupo e afectiva/racional”. De acordo com a autora, esta actividade potencia a “aprendizagem dos direitos colectivos e individuais, bem como de consciencialização de responsabilidades (...). Trata-se de um espaço de resolução de conflitos” (p. 214). Ou seja, exige o domínio de regras tais como ouvir, moderar, intervir e argumentar (Paixão, 2000). Também Audigier (2000) considera que o debate e

consequentemente a argumentação apelam para conhecimentos sobre aquilo de que se fala, para capacidades de escuta do outro, bem como para o reconhecimento da existência de outras perspectivas sobre a questão em análise. Quando assumem a forma de *assembleias de turma* podem, de acordo com Bento, Queirós & Valente (1993), resultar “aprendizagens significativas sobre o modo de ser democrático” (p. 63). Esta multiplicidade de competências evocadas pelo debate/discussão exige, ainda, “a recolha de um conjunto de leituras informativas orientadoras, o domínio do discurso oral (ponto de partida e de chegada), do discurso escrito e do conhecimento das regras desta forma de comunicação” (Vilela, Duarte & Figueiredo, 1995, p. 238).

No que respeita aos *programas de serviço cívico*, estes promovem competências cívicas, pois de acordo com Sánchez (2003), a responsabilidade pessoal e a ética da responsabilidade obrigam-nos à acção, que é a única faculdade que temos para produzir as mudanças necessárias; juntamente com os outros, formando associações ou participando em instituições, as nossas decisões poderão ter maior possibilidade de êxito. Para o autor, a formação para a participação exige projectos de actuação política, cívica, ética e educativa. É, provavelmente, neste sentido, que defende que devem ser promovidos movimentos sociais para o serviço voluntário na comunidade social. Também Naval (2003) se refere a este tipo de actividades afirmando que as mesmas permitem que os estudantes aprendam e amadureçam moralmente através da participação activa em experiências de prestação de serviços inteligentemente organizadas e que implicam conhecimentos que, em certas ocasiões, estão integrados no currículo académico, e que, por sua vez, concorrem para atender a necessidades sociais. O autor defende, ainda, que estas actividades de prestação de serviços são uma abordagem de ensino-aprendizagem que integra a prestação de serviços à comunidade com o estudo académico para enriquecer a aprendizagem, fomentar a responsabilidade cívica e fortalecer as comunidades. Por sua vez, Lickona (1992) considera que as oportunidades para o serviço na escola e na comunidade ajudam os alunos a aprender a cuidar, cuidando. Para desenvolver a responsabilidade, os alunos precisam de assumir responsabilidades, para aprender a cuidar precisam de desenvolver acções em que necessitem de prestar cuidados. Para desenvolver o cuidado tal como outras qualidades morais é preciso uma abordagem do tipo aprender fazendo que desenvolve os três aspectos do carácter (conhecimento, sentimento e acção). Para desenvolver a empatia e o cuidado, os alunos precisam de participar activamente em projectos de ajuda interpessoal. Assim, eles aprendem a valorizar o outro e descobrem o valor da relação com o outro. Contribui para evitar a alienação juvenil, uma vez que possibilita aos alunos formas significativas de

participação na sociedade. Educar para cuidar dos outros significa, em última instância, educá-los para a justiça social. Os alunos aprendem a ver-se como capazes do bem e a sentir-se como membros de uma única família (a Humanidade). Paixão (2000) considera mesmo que, no plano da educação para a cidadania, a colaboração em campanhas de voluntariado e de solidariedade com quem precisa de ajuda, é uma das actividades mais estimulantes para os jovens e mais produtivas, contrariando a tendência para o consumismo individualista. Fonseca (2003) considera que “a oportunidade de realizar um trabalho voluntário na comunidade constituem exemplos de recursos formativos que, alicerçados nos conteúdos e nas metodologias (...), aproximam os alunos da “vida real” e permitem que a aprendizagem da cidadania se transforme num processo activo e de certo gratificante para alunos e professores” (p. 42).

A *utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC)* tem, no plano educativo, e de acordo com Freitas (1991), várias possibilidades, uma das quais consiste na organização do conhecimento, pois actualmente privilegia-se mais a capacidade de se proceder à manipulação da informação, no sentido do seu uso eficaz, do que a sua memorização. É provavelmente neste sentido que: (i) Woods (2005) considera que as ferramentas informáticas podem ou devem habilitar os alunos, enquanto aprendizes activos, a criar e a pesquisar, a comentar e a seleccionar; (ii) Spitulnik, Zembal-Saul & Krajcik (2000) afirmam, baseados na investigação mais recente realizada no âmbito da utilização de ferramentas tecnológicas, que as TIC podem potenciar “o desenvolvimento das ideias dos alunos promovendo a compreensão do conteúdo” (p. 208) e que ao permitirem que os alunos revejam de forma mais prática os seus trabalhos contribuem ou podem contribuir para “o desenvolvimento longitudinal da compreensão” (p. 211). No contexto da educação para a cidadania, Naval (2003) considera que o desafio é converter as TIC num meio de promoção da participação e da confiança social: criar redes cívicas de colaboração, sendo que, de acordo com Paixão (2000), o acesso à internet é uma das actividades mais motivadoras e mais produtivas, devendo o professor alertar para as suas “potencialidades, desperdícios e riscos” (p. 18).

No que concerne às *estratégias de clarificação de valores*, Valente (1989), baseando-se nos trabalhos de Rath, Harmin & Simon, apresenta as seguintes estratégias:

- i. Coisas que gosto de fazer – actividade que consiste em solicitar aos alunos que individualmente listem as coisas que mais gostam de fazer, após o que devem classificar cada um dos itens de acordo com o dinheiro, o risco, a concordância da família, a preferência por realizar as actividades sozinho ou acompanhado; a sua

- permanência a longo prazo na lista; o tempo que medeia desde a sua última realização; por fim o aluno deve completar a frase “eu aprendi que...”;
- ii. Folhas de valores – trata-se de “pequenas histórias, afirmações ou um conjunto de questões contendo implicações de valores para os alunos reflectirem e escreverem sobre elas” (p. 144);
 - iii. Incidentes – aos alunos são apresentados relatos de pequenos incidentes sobre os quais devem reflectir e tomar posição;
 - iv. Colocação por ordem – aos alunos são apresentadas várias alternativas que estes devem diferenciar em termos de melhores ou piores, clarificando deste modo “as suas preferências em termos de prioridade” (p. 145);
 - v. Telegramas com recomendações – os alunos são solicitados a escrever uma mensagem iniciada por “Eu recomendo-te imenso que...” a alguém da sua vida real que considerem ser o melhor destinatário da mesma;
 - vi. Brasão de armas pessoal – depois de compreender o significado histórico dos escudos e dos brasões, o aluno é solicitado a desenhar um brasão dividido em seis áreas, nas quais deve desenhar aquilo em que é bom e aquilo em que se quer tornar bom, um dos valores de que nunca abdicará, um valor apreciado pela família; aquilo que faria se tivesse a certeza que seria um êxito; um dos valores que desejaria que todos os Homens acreditassem; na última divisão, o aluno deverá escrever quatro palavras que correspondessem ao que gostaria que os outros dissessem de si na sua ausência;
 - vii. Jogos de papéis – de uma forma genérica, e de acordo com Gama (1991), tratam do envolvimento dos alunos enquanto participantes e enquanto observadores na compreensão de situações ou problemas que devem ter um elevado grau de verosimilhança e de aproximação à realidade; um determinado problema ou situação é “delineado, vivido e discutido” (p. 148), cabendo aos alunos a representação de determinado papel ou a observação da representação; o “processo decorre no sentido da exploração – acção – reflexão” (p. 149); este tipo de actividade pode ser muito importante para cativar o interesse dos alunos e para desenvolver a participação da turma. No contexto das actividades de clarificação de valores, e de acordo com Valente (1989), os alunos representam o papel de pessoas reais ou imaginárias em situações que impliquem a assunção de valores.

Além destas actividades, Bento, Queirós & Valente (1993) propõem outras actividades de clarificação de valores como a realização de jogos interpessoais – actividades de

interacção de que os jogos de grupo do tipo “adivinha quem disse isso”, “jogo do se...”, “chapéu dos desgostos”, “o barco salva-vidas”, “passar o testemunho” e “escala de valores” são um exemplo; promovem o desenvolvimento das competências de comunicação grupal e da participação, o “desenvolvimento da consciência de si e da capacidade de tomada de perspectiva do outro”, promovem o pensamento crítico e a “capacidade de exprimir e defender ideias próprias” (p. 77); de actividades de autoconhecimento – como por exemplo “eu e os outros” e “a minha árvore pessoal” apelam ao conhecimento “e à reflexão crítica e valorativa sobre si mesmo” (p. 86) e de dramatizações – uma vez que estas facilitam “a tomada de perspectiva do outro” (p. 69). De facto, as dramatizações, de acordo com Trindade (2002), são um dispositivo promotor do debate entre os alunos, no “ambiente adequado para que estes possam confrontar pontos de vista diferentes, compreender os pontos de vista de terceiros e ampliar o campo das suas próprias perspectivas” (p. 57).

Os dilemas morais constituem, de acordo com Pedro (2002), uma actividade de aprendizagem em que o conflito cognitivo é privilegiado como forma de promover o “raciocínio moral dos indivíduos” (p. 101); são histórias que apresentam um problema que implica um conflito de valores, problema que reclama uma solução; ou seja, os alunos são solicitados a “reflectir sobre qual a melhor solução para o problema” (p. 101) e a construir argumentos alicerçados no raciocínio moral que melhor justifiquem a sua tomada de posição. Para Leleux (2006), estas actividades “constituem importantes instrumentos de reflexão sobre os conflitos e as hierarquias da obrigação” (p. 123), podem contribuir para a “auto-reflexão” e para a “auto-compreensão” e promover o “julgamento crítico” (p. 123).

De acordo com Lickona (1992), as escolas que pretendam promover a educação dos valores, educação do carácter, seguindo uma abordagem compreensiva e centrada nos valores do respeito e da responsabilidade devem, entre outras medidas, incluir os pais e a restante comunidade como parceiros. A este propósito, Santos (2005) considera que a participação de especialistas na abordagem de determinadas temáticas constitui uma actividade a nível comunitário potenciadora do desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais e inerente à educação para a cidadania. Neste sentido, emerge assim a necessidade da criação de actividades de aprendizagem que *impliquem a participação da comunidade*.

As actividades que pretendam originar a *tomada de decisões* implicam o desenvolvimento de várias etapas tais como “identificação e análise do problema em causa, ponderação das vantagens e desvantagens entre o que se faz e o que poderia ser feito e

opção fundamentada por determinados caminhos a seguir” (Galvão *et al*, 2006, p. 52). De acordo com as mesmas autoras, promovem o desenvolvimento do conhecimento do assunto em causa, dos processos de resolução de problemas e de pesquisa de informação, do raciocínio (realizam inferências e deduções, argumentam, relacionam várias áreas do conhecimento, propõem situações criativas), da comunicação (expressam as suas ideias, compreendem as ideias dos outros), e de atitudes (respeito pela opinião dos outros e pelas regras de participação).

Para além das actividades de aprendizagem referenciadas ao longo da secção 2.2., e por nós agora caracterizadas, outras há que, igualmente, promovem o desenvolvimento das competências de cidadania, já mencionadas anteriormente. São exemplos destas actividades as situações-problema, o questionar para pensar, questionar suposições, as histórias imaginativas, os cenários fantásticos, fazer julgamentos, sugerir modificações, escrever poemas, ler, escrever, análise autónoma de afirmações, agrupar e confrontar afirmações, o emprego correcto de conectores lógicos *e* e *ou*, lógica aristotélica, a desconstrução de paralogismos *só/apenas/todos*, a reflexão, a observação do meio envolvente, a recolha e organização de material, planificar e desenvolver pesquisas e análise crítica de notícias.

As situações-problema são actividades que, de acordo com Trindade (2002), têm por finalidade “estimular os alunos a confrontarem-se com problemas que se relacionam com a sua vida quotidiana, de forma a desenvolver um conjunto de competências que lhes permitam o exercício do pensamento crítico, do diálogo, do estabelecimento de consensos em situações de conflito”. A sua efectividade depende em grande parte do problema apresentado, este deve possibilitar diversos tipos de abordagens, constituir um desafio ao alcance dos alunos e não deve admitir “apenas, uma solução prévia e mais ou menos prescrita” (p. 22). De acordo com Galvão *et al* (2006), este tipo de actividades constitui “um bom ponto de partida para envolver os alunos na explicação de fenómenos do dia-a-dia” (p. 43) e proporciona o desenvolvimento do conhecimento sobre o assunto em causa, das técnicas de pesquisa e do raciocínio (inferências e deduções, confronto de diferentes perspectivas, relação crítica e criativa entre explicações).

A criatividade é, de acordo com Gardner (1996, citado por Santos, 2005), essencial à resolução de problemas e ao questionamento em novos contextos ou quando equacionados de forma diferente. Neste sentido, Santos (2005) considera que o pensamento criativo é “um valioso recurso para lidar como os desafios da sociedade actual” (p. 61), colocando-se, assim, e segundo Seltzer & Bentley (1999, citados por Craft,

2004), à escola o grande desafio de “descobrir formas de inserir a aprendizagem numa série de contextos significativos, nos quais os alunos possam utilizar os seus conhecimentos de forma criativa a fim de criar impacto num mundo que os rodeia” (p. 13). São exemplos de técnicas de estimulação da criatividade: (i) questionar para pensar (Torrens & Myers, 1970, citados por Santos, 2005) - os alunos são solicitados para responder a questões que requerem a interpretação e a comparação (pensamento analítico), pensamento divergente e pensamento sintético; (ii) questionar suposições (Sternberg & Williams, 1999, citados por Santos, 2005) - ao aluno é dada a possibilidade de “explorar consequências para acontecimentos imaginários e para outros que já aconteceram no passado” (p. 66); (iii) histórias imaginativas (Fustier, 1988, citado por Santos, 2005) - aos alunos é dada uma orientação temática e cada um acrescenta uma frase ou uma ideia à história; (iv) cenários fantásticos (Fustier, 1988, citado por Santos, 2005); (v) fazer julgamentos; (vi) sugerir modificações; (vii) escrever poemas.

Ler, entendido na perspectiva de Vilela *et al* (1995), como compreensão, processo de obtenção de significados, é, de acordo com Oliveira (1997), “uma capacidade básica para compreender o mundo” (p. 456), e “um poderoso método de auto-formação para o futuro” (Oliveira, 1991, p. 179). Segundo Finley (1991, citado por Oliveira, 1997), através da leitura, o aluno pode “desenvolver um processo compreensivo, retirando o significado das páginas impressas e ligando-o com significados anteriores” (p. 457) facilitando a contextualização dos conhecimentos (Oliveira, 1991), ou seja, os alunos podem tornar-se o que Wandersee (1988, citado por Oliveira, 1997) chama de competentes em compreensão (*competent comprehenders*), sendo a compreensão entendida como “um processo construtivo cujo significado resulta da interacção entre o leitor e o texto” (Finley, 1991, citado por Oliveira, 1997, p. 458). De facto, de acordo com Vilela *et al* (1995), ler implica “adivinhar, prever a partir do contexto e da enciclopédia de cada leitor” (p. 244), e possibilita o enriquecimento vocabular através da descoberta do “significado desconhecido a partir do contexto”, sendo que, de acordo com os autores, “a maior parte das palavras novas que os alunos aprendem «entra» pelas leituras que fazem” (p. 247). Contudo, os “mecanismos cognitivos envolvidos nos processos de extracção da informação através da leitura” são complexos (Oliveira, 1997, p. 424). Assim, o aluno deve experienciar situações de aprendizagem que exijam actividades de leitura, uma vez que “saber ler, relacionar e interpretar a informação escrita tem de ser ensinado e praticado ao longo de toda a escolaridade e de todas as disciplinas”, pois “esta actividade constitui uma base para a aprendizagem, já que, o aluno pode aprender ao seu ritmo, lendo e relendo, reconsiderar

e tornar a ler” (Oliveira, 1997, p. 457). Vilela *et al* (1995) consideram que educar para a leitura como necessidade básica é educar para a cidadania, provavelmente no mesmo sentido em que Oliveira (1997) afirma que “ensinar um aluno a falar, a ler e a escrever é dar-lhe poder (...) para a intervenção e compreensão (...) do Mundo que o rodeia” (p. 69).

Escrever é, de acordo com Oliveira (1991), essencial à interacção entre os contextos pessoal e social “na medida em que constitui um modo sistemático de organização da experiência (...) permitindo desenvolver capacidades complexas metacognitivas e metalinguísticas de pensamento como a resolução de problemas e a expressão adequada de ideias” (p. 181), possibilita, segundo Leleux (2006), a consciencialização dos alunos para a “importância de uma linguagem comum, com as mesmas referências, facilitadora de uma compreensão eficaz e inibidora de mal-entendidos” (p. 186), e potencia, de acordo com Oliveira (1991), o pensamento lógico e “a criatividade na prática da comunicação” (p. 180). Escrever é, na perspectiva de Vilela *et al* (1995), “uma actividade de produção que não se constrói no imediato” (p. 239). A aprendizagem da escrita realiza-se, de acordo com Oliveira (1991), escrevendo, sendo que, segundo Fonseca (1992, citado por Vilela *et al*, 1995) a construção de textos de carácter “informativo, explicativo, argumentativo ou ficcional, requer conhecimentos concretos que relevam tanto das características específicas de cada texto como também da aprendizagem de um conjunto de operações que tornam o texto um tecido coeso e coerente, em progressão contínua com uma relação intrínseca e de dependência entre os seus elementos constituintes, transpondo a globalidade do sentido para a linearidade discursiva” (p. 241). A actividade da escrita exige reflexão, maturidade e contextualização alcançada “através da criação de um espaço distanciado e de um tempo diferido” (p. 239), que valorizam afectiva e culturalmente o discurso escrito. Esta actividade, enquanto instrumento de aprendizagem pode, segundo Oliveira (1991), combinar-se com uma diversidade de outras actividades tais como a discussão e dramatização, contribuindo para que o aluno aprenda o que Vilela *et al* (1995) designam por “transpor o seu pensamento para o papel” e para que conjuntamente com o professor se crie “na aula um espaço de produção da escrita aberto às diferentes funções desta forma de expressão: a função que perspectiva a relação do indivíduo com o outro e com a sociedade; a função que estabelece a relação do indivíduo consigo mesmo; a função que pode abrir a porta para o imaginário e para o lúdico” (pp. 239, 240). Aprender a escrever é conquistar o poder de compreender e intervir (Oliveira, 1997).

O pensamento autónomo requer capacidades de análise e de crítica e pode ser desenvolvido através de actividades que proporcionem aos alunos “uma análise autónoma

de afirmações, agrupar e confrontar afirmações de indivíduos que ocupam cargos importantes” (Leleux, 2006, p. 44), a utilização de operações mentais tais como “a inclusão, a intercepção, a união e a diferença entre dois conjuntos, o emprego correcto dos conectores lógicos *e* e *ou*” (p. 46), o contacto com a lógica de Aristóteles e a “desconstrução de paralogismos, visíveis em «abusos» lógicos como: só/apenas/todos” (p. 47).

A capacidade reflexiva é pertinente no exercício competente da cidadania democrática (Audigier, 2000; Alonso, 2000, citado por Galvão *et al*, 2006), na medida em que traduz a capacidade para reexaminar as acções e as argumentações e para reflectir sobre o sentido e os limites da acção possível, sobre os conflitos de valores e de interesses, ou seja, reflectir sobre o significado pessoal e social dos seus actos, também numa perspectiva prática e ética (Audigier, 2000), promovendo a consciencialização e uma melhoria do desempenho em vários domínios (Galvão *et al*, 2006). No âmbito da educação para os valores, assume também um papel relevante, quer no contexto da clarificação de valores, em que é importante que os alunos reflectam sobre as suas escolhas (Raths *et al*, 1992 c), quer no contexto do desenvolvimento do raciocínio moral, em que os dilemas morais “constituem importantes instrumentos de reflexão sobre os conflitos e as hierarquias da obrigação” (Leleux, 2006, p. 123), quer no contexto da educação do carácter, em que Lickona (1992) defende que os professores devem proporcionar situações de reflexão moral através da leitura, da escrita, da discussão, do exercício de tomada de decisões e do debate.

Para promover o desenvolvimento do pensamento crítico, e de acordo com Galvão *et al* (2006), consideramos ainda importante realçar a importância de actividades como: (i) a observação do meio envolvente, como por exemplo as visitas de estudo planificadas e suportadas por guiões que incluam instrumentos simples de registo de informação; (ii) a recolha e organização de informação/dados por categorias; (iii) a planificação de actividades; (iv) a análise crítica de notícias de jornal e televisão.

Em síntese, existe um conjunto diversificado de actividades de aprendizagem que, isoladamente ou combinadas, podem constituir situações de aprendizagem potenciadoras do desenvolvimento de competências de cidadania.

2.2.3. Educação para a Cidadania no Actual Contexto do Ensino Básico Português

Antes de nos debruçarmos sobre os documentos legais e oficiais que conformam a educação para a cidadania no ensino básico, em Portugal, neste início de século, faremos

uma breve referência histórica à forma como a formação dos súbditos, mais tarde cidadãos, esteve sempre presente como uma finalidade da educação, desde a criação do sistema de ensino português com Marquês de Pombal. Para um melhor enquadramento dos princípios legais que conformam a educação para a cidadania em a *reorganização curricular do ensino básico*, optámos, ainda, por analisar a Constituição da República Portuguesa, a Lei de Bases do Sistema Educativo, bem como os documentos legais da reforma do ensino básico, ocorrida na década de noventa, pois considerámos que tal análise nos permitiria uma melhor compreensão de como é entendida hoje em termos de política educativa a educação para a cidadania.

De acordo com Fernandes (1998), o sistema escolar português emergiu no período histórico nacional conhecido por Pombalismo, sendo que “na base do sistema, é criado em 1772, o que podemos chamar o ensino primário português: - Trata-se das Escolas de Ler, Escrever e Contar, nas quais se ensinaria a leitura, a escrita, o cálculo, a caligrafia e a ortografia, a doutrina cristã e a civilidade” (p. 29). No século XIX, a Revolução Liberal de 1820 trouxe modificações importantes ao ensino público, que na Constituição Política, datada de 23 de Setembro de 1822, surge com a seguinte finalidade: “Artigo 237.º Em todos os lugares do reino onde convier haverá escolas suficientemente dotadas em que se ensine a mocidade portuguesa, de ambos os sexos a ler, escrever e contar, e o catecismo das obrigações religiosas e civis” (Ribeiro, 1891-1892, citado por Carvalho, 1986, p. 533). Destacamos, como inovação, a instituição do ensino da Constituição nas escolas elementares (Fernandes, 1998). Seguiu-se, entretanto, um período conturbado na História de Portugal que “não permitiram a actividade criativa e organizadora da governação” (Carvalho, 1986, p. 548), e que culminou com o fim do absolutismo. Contudo, e continuando a seguir o mesmo autor, “os liberais, em vez de se entreatarem, partidarizam-se e hostilizam-se”, emergindo duas facções liberais, uma que “proclamam a soberania do povo” e outra que defendia a Carta Constitucional de D. Pedro, na qual eram concedidos poderes ao monarca e que tinha sido “imposta sem recurso à opinião dos cidadãos” (p. 548). No plano educativo, estas correntes liberais defendiam, obviamente, políticas de instrução diferentes, embora em ambos os casos houvesse consenso relativamente à necessidade urgente de reduzir o analfabetismo. Relativamente às prioridades em matéria de instrução “uns davam-nas à instrução primária e ao combate generalizado ao analfabetismo porque entendiam ser urgente, antes de mais, preparar cidadãos conscientes dos seus deveres cívicos, defensores da ideologia liberal, capazes de elegerem, no actos eleitorais, os homens que nas Câmaras, mais adequadamente soubessem

defender os interesses do povo” outros defendiam que a prioridade deveria ser dada ao ensino técnico, “que arrancasse o país à situação rotineira em que vegetava há séculos” (Carvalho, 1986, p. 549). Mais tarde, com a Reforma Educativa de 1836 de Passos Manuel, serão instituídos os *liceus nacionais*, podendo ler-se no Preâmbulo do Decreto fundador da Reforma que não podia existir “ilustração geral e proveitosa, sem que as grandes massas de Cidadãos, que não aspiram aos estudos superiores, possuam os elementos científicos e técnicos indispensáveis aos usos da vida no estado actual das sociedades” (Fernandes, 1998, p. 35). Esta nova perspectiva que traduz, em nosso entender, a preocupação de que a escola deve visar a integração dos cidadãos na sociedade, reflectiu-se ainda ao nível do Plano de Estudos, que de acordo com Carvalho (1986) revela a sua [Passos Manuel] “(...) permanente preocupação de promover o ensino das matérias científicas e técnicas, (...), representante convicto da necessidade de implantar uma nova consciência nacional, que integrasse o homem no topo da sociedade, valorizada pelo trabalho” (p. 571).

Após a reforma de Passos Manuel, outras se lhe seguiram, à medida que se verificaram alterações de natureza política no governo da Nação. Estas alterações reportaram-se, no plano educativo, a aspectos organizativos do Sistema de Ensino Português, bem como ao pendor da componente científica e da componente humanística no currículo. Os apologistas da formação escolar de uma mentalidade científica, de tipo utilitário, defendiam ser esta “a mais adequada ao progresso social e à integração do indivíduo no seu tempo” (Carvalho, 1986, pp. 596, 597), ao passo que os que “lutavam pela valorização dos estudos humanísticos” defendiam “o poder persuasivo da palavra e da escrita, e o domínio do espírito sobre a matéria” (Carvalho, 1986, p. 596).

Apesar de não terem sido implementadas, consideramos relevante, no âmbito do presente trabalho, destacar as propostas de Reforma Educativa de Alexandre Herculano e as de Oliveira Pimentel e Latino Coelho. Em 1838, Herculano afirma que “instrução geral elementar; instrução geral superior; eis os fundamentos da futura felicidade do país, da felicidade do Estado e dos indivíduos” (Ferreira, 1975, citado por Carvalho, 1986, p. 574). De acordo com Carvalho (1986):

A ideia basilar contida nestes reduzidos termos é a de que todos os homens devem beneficiar de duas qualidades de instrução: uma eminentemente social que integre o homem na sua sociedade como cidadão esclarecido, capaz de eleger conscientemente aqueles que hão-de orientar os destinos da Nação; outra, que atenda ao indivíduo, aproveitando-lhe as faculdades pessoais e que, embora de suma importância para a pessoa, deve ser posta num plano secundário em relação às exigências sociais. Primeiro o cidadão; depois o indivíduo (pp. 574, 575).

Em 1857, o ministro Fontes Pereira de Melo atribui à Academia das Ciências a tarefa de redigir um relatório que serviria de “tema à discussão pública sobre a reforma e o

melhoramento do ensino nacional” (Carvalho, 1986, p. 591). De acordo com Oliveira Pimentel e Latino Coelho, relatores do referido relatório “a educação só pode ter dois fins – diziam –, «educar o homem social e formar o cidadão», em primeiro lugar; prepará-lo para uma profissão, em segundo lugar. O primeiro fim deverá abranger todos os portugueses sem excepção, e será alcançado por intermédio de um conjunto de conhecimentos «indispensáveis a todo o homem civilizado», ..., por meio da aplicação da inteligência aos preceitos escritos da moral e da religião (Catecismo da Doutrina Cristã, História Sagrada, Regras da Moral e da Civilidade). Seguir-se-ia o «estudo elementar da forma social, dos deveres que ela impõe e dos direitos que confere», após o que viriam a Gramática, a História, a Física, a Química, etc.” (Carvalho, 1986, pp. 591, 592). Carvalho (1986) salienta o facto de nesta proposta “antes da aquisição do saber deverá atender-se, na educação do indivíduo, às regras de comportamento social” (p. 592), sendo estas últimas as que a sociedade de então impunha.

No seio das contestações à política cartista, emergem as primeiras manifestações do pensamento republicano em Portugal, sendo que “um dos principais vectores da propaganda republicana em que cristalizavam as esperanças de ressurgimento nacional aliadas a este movimento foi a sua acção em prol da educação do povo” (Proença, 1998, p. 51). De acordo com a autora, os principais dirigentes republicanos defendiam que “a instrução do povo era condição indispensável à sua consciencialização cívica e à sua elevação moral e espiritual” (p. 51). Assim, embora tivessem estabelecido a divulgação do ensino primário como “a base inicial para o desenvolvimento de cidadãos mais instruídos e mais conscientes” (p. 51), consideraram que a mesma não era suficiente para a consecução dos objectivos educativos (consciencialização cívica, elevação moral e espiritual), pelo que além das aulas ocorriam sessões de divulgação cultural ministradas por professores, escritores e artistas. Nestas sessões, discutiam-se temas de “história política, geografia, ciências naturais, literatura nacional, questões políticas nacionais e internacionais, além de outros temas relacionados com a vida quotidiana das populações” (Proença, 1998, pp. 51, 52).

De acordo com a autora, a educação cívica e a formação de cidadãos constituíram a espinha dorsal do sistema educativo implementado pelos republicanos em 1910, quando tomaram o poder; sendo que para Pintassilgo (1998), a grande finalidade dos republicanos, quer na educação em geral quer na educação cívica em particular, era preparar os cidadãos para viverem de acordo com os princípios de um regime democrático. De facto, é “inegável a importância atribuída à educação cívica e moral no currículo formal da escola

primária republicana”. A preocupação em promover a formação de cidadãos estava, também, patente no currículo informal dessa mesma escola: “é o caso do culto da pátria e dos heróis, a ele associados, cultos da bandeira, do hino e dos heróis nacionais” (p. 153). Ainda segundo o autor, a instituição da educação cívica no currículo tinha como finalidade a salvaguarda do regime republicano, consagrando “a República como alternativa credível à recém-deposta Monarquia” (p. 114). Neste sentido, “a educação cívica tornava-se assim num instrumento indispensável com vista à estabilização de um regime cujas bases ainda não estavam seguras” (p. 115). Para os republicanos, e continuando a seguir o mesmo autor, “a escola primária da república não deveria ser neutra do ponto de vista político-filosófico (...), ela devia contribuir activamente (...) para a difusão dos ideais e dos valores do republicanismo, contribuindo, dessa forma para a formação de cidadãos republicanos e patriotas” (p. 118).

Com a reforma republicana do ensino primário, e de acordo com Carvalho (1986), a religião é banida da escola, mas a Moral não foi esquecida, figurando nos programas dos três graus de ensino primário: “aquisição de hábitos morais pelo exemplo e pelo ensino, no 1.º grau; à moral prática, como meio de formação do carácter, no 2.º grau; e organizando-se em disciplina escolar, no 3.º grau, sempre orientada no sentido social, e com exclusão de quaisquer implicações religiosas” (p. 675). No Preâmbulo do Decreto que reforma a instrução primária (citado por Carvalho, 1986) podia mesmo ler-se: “dela [escola] se banirão todas as religiões, menos a religião do dever que será o culto eterno desta nova igreja cívica do Povo”, e mais adiante, ainda no mesmo documento, seria feita referência ao papel do professor no âmbito da Educação Moral “ser o árbitro dos destinos morais da Pátria” (p. 675).

Em 28 de Maio de 1926, um golpe militar pôs fim à 1.ª República, tendo-se estabelecido um regime de ditadura militar, ditadura que se manteve, mas que a partir de 1933 se denominou Estado Novo, que iria durar até à Revolução de 1974, sendo que no contexto da História da Educação, de acordo com Carvalho (1986) e mais concretamente no âmbito da educação para a cidadania, defendemos nós, assume particular relevo, como não podia deixar de ser, a política educativa de Oliveira Salazar. De facto, e contrariamente ao que sucedia até ao golpe militar de 28 de Maio, Salazar defendia que era “mais urgente a constituição de vastas *elites* do que ensinar o povo a ler. É que os grandes problemas nacionais têm de ser resolvidos, não pelo povo, mas pelas *elites* enquadrando as massas” (Mónica, 1978, citada por Carvalho, 1986, p. 728). No entanto, para resolver a questão do analfabetismo, problema endémico da sociedade portuguesa, Salazar opta por proporcionar

escolas a todos, mas baseadas no princípio de que as crianças apenas precisavam de “saber ler, escrever e contar”. No entanto, esta ‘cedência’ implicava controlar as suas leituras inclusive as dos livros escolares, tornando-se, assim, necessário, e de acordo com Carvalho (1986), que “se impusessem regras de educação moral e cívica, tão precisas e tão bem aplicadas que anulassem, na raiz, os virtuais perigos que a leitura e a escrita acarretavam” (p. 738). Neste âmbito, foram publicadas em Decreto do Diário do Governo, em 1932, um conjunto de frases de carácter moral que obrigatoriamente foi incluído nos livros de leitura adoptados oficialmente. Mais tarde, num Documento que estabeleceu a Remodelação do Ministério da Instrução Pública, podia mesmo ler-se “«nos estabelecimentos de ensino de todo o País, com exclusão do superior, haverá um único compêndio para cada ano ou classe das disciplinas de História de Portugal, história geral e filosofia, bem como [...] «de educação moral e cívica» [...]” (Carvalho, 1986, p. 754). Continuando a seguir o mesmo autor, o Estado estava deste modo a instrumentalizar a educação, utilizando-a como “arma fundamental para a imposição do seu ideário político, criando uma História, uma Filosofia e uma Educação Moral e Cívica para a sua expressão particular” (pp. 754, 755). No mesmo Documento podia, ainda, ler-se “em todas as escolas públicas do ensino primário, infantil e elementar existirá, por detrás e acima da cadeira do professor, um crucifixo, como símbolo da educação cristã determinada pela Constituição” (pp. 755, 756). Foi o regresso da religião à escola.

Em 1974, a revolução de 25 de Abril fez emergir um regime democrático, pondo fim à ditadura implantada em 1926. A Constituição de 1976 definia, de acordo com Grácio (1981, citado por Menezes, 1995, p. 14), três objectivos básicos da educação: “promover o desenvolvimento pessoal, promover o desenvolvimento e progresso da comunidade nacional e reforçar a coesão social e um sentimento colectivo de identidade. Especificamente, a educação deveria contribuir para o progresso de uma sociedade democrática e socialista (Art.º 73.º)”. Seguiu-se um período de debate em torno da questão do papel da educação escolar na educação para a cidadania (Santos, 1981, 1984, citada por Menezes, 1995) e sobre a questão do doutrinação ideológico, debate que foi desaparecendo e se reactivou em torno da Lei de Bases do Sistema Educativo, promulgada em 1986.

As componentes cívica e moral da educação para a cidadania fizeram parte das finalidades educativas desde a criação do sistema educativo português, no século XVIII, até aos dias de hoje. A emergência do regime democrático em 1974 torna indispensável o questionamento do conceito de cidadania e do papel da educação na formação de cidadãos

integrados numa nova vivência político-social. Neste sentido, passamos, de seguida, à análise dos documentos legais e oficiais relativos às políticas educativas actuais no âmbito da educação para a cidadania, desde a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986 até ao Decreto-Lei n.º 6/2001, dando maior destaque à educação para a cidadania que emana da reorganização curricular do ensino básico de 2001, por ser, neste contexto, que se inscrevem as questões de investigação que norteiam este trabalho, bem como a realização do estudo empírico integrado na presente investigação. Começamos, pois, pela Constituição da República Portuguesa, de 1976, e vejamos o que nos diz sobre a educação em Portugal.

Na Constituição da República Portuguesa, actualizada de acordo com a Lei Constitucional n.º 1/2005, de 12 de Agosto, no Capítulo III – *Direitos e deveres culturais* – no artigo 73.º n.º 2 estabelece-se que: “o Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para participação democrática na vida colectiva” (2007). Os valores democráticos, da tolerância, da compreensão mútua, da solidariedade, da responsabilidade e da participação são, assim, em Portugal, valores constitucionais que a escola deve promover, bem como o desenvolvimento da personalidade e do progresso social. Constitucionalmente falando, em Portugal, a escola deve promover uma educação para a cidadania democrática e participativa.

A 14 de Outubro de 1986 é promulgada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86, que é ainda hoje a Lei-quadro do Sistema Educativo Português. A LBSE estipula, no artigo 2.º, que o sistema educativo contribui “para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho” (n.º 4) e que a educação “promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (n.º 5). Assim, de acordo com a LBSE emergem como competências essenciais à formação de cidadãos autónomos, responsáveis, participativos e agentes de transformação, o pensamento crítico e criativo.

Nos *Princípios organizativos*, artigo 3.º da LBSE, afirma-se que

O sistema educativo organiza-se de forma a: a) Contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do Mundo; b) Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico; c) Assegurar a formação cívica e moral dos jovens; d) Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas; e) Desenvolver a capacidade para o trabalho e proporcionar, com base numa sólida formação geral, uma formação específica para a ocupação de um justo lugar na vida activa que permita ao indivíduo prestar o seu contributo ao progresso da sociedade em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação; f) Contribuir para a realização pessoal e comunitária dos indivíduos, não só pela formação para o sistema de ocupações socialmente úteis, mas ainda pela prática e aprendizagem da utilização criativa dos tempos livres.

Nos *Objectivos* do ensino básico, a LBSE, estipula no artigo 7.º, os seguintes:

a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social; b) Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano; c) Proporcionar a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional, bem como facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo, valorizando a dimensão humana do trabalho; d) Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional; e) desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas; f) Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante; g) Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária; h) Proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral.

No Capítulo VI, *Administração do sistema educativo*, artigo 43.º da LBSE, no número 1, pode ler-se: “A administração e gestão do sistema educativo devem assegurar o pleno respeito pelas regras de democraticidade e de participação que visem a consecução de objectivos pedagógicos e educativos, nomeadamente no domínio da formação social e cívica”.

No Capítulo VII, *Desenvolvimento e avaliação do sistema educativo*, o artigo 47.º, da LBSE, consagrado ao *desenvolvimento curricular*, estipula:

1- A organização curricular da educação escolar terá em conta a promoção de uma equilibrada harmonia, nos planos horizontal e vertical, entre os níveis de desenvolvimento físico e motor, cognitivo, afectivo, estético, social e moral dos alunos; 2- os planos curriculares do ensino básico incluirão em todos os ciclos e de forma adequada uma área de formação pessoal e social, que pode ter como componentes a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, a prevenção de acidentes, a educação para a saúde, a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros do mesmo âmbito.

O artigo 48.º da LBSE *Ocupação dos tempos livres e desporto escolar* é estipulado que “estas actividades de complemento curricular visam, nomeadamente, o enriquecimento cultural e cívico, a educação física e desportiva, a educação artística e a inserção dos educandos na comunidade” (n.º 2).

Em síntese, de acordo com a LBSE é função da escola formar cidadãos simultaneamente integrados e transformadores na/da sociedade, através: da compreensão das características socioculturais portuguesas (identidade nacional) no plano europeu e mundial; do desenvolvimento da personalidade e da formação do carácter; da reflexão sobre os valores; da formação cívica e moral; da educação multicultural; da educação para o mundo do trabalho.

Na sequência da publicação da LBSE, iniciou-se em Portugal uma reforma do sistema de ensino, com a promulgação de novos programas e de novas áreas que começou a ser generalizada no ano lectivo de 1991/92. Passamos, de seguida, a expor os enunciados legais que formataram a referida Reforma.

O Decreto-Lei n.º 286/89 de 29 de Agosto, no artigo 7.º, ponto 1, estabelecia que “todas as componentes curriculares dos ensinos básico e secundário devem contribuir de forma sistemática para a formação pessoal e social dos educandos, favorecendo, de acordo com as várias fases de desenvolvimento, a aquisição do espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos”. O ponto 2, do mesmo artigo, estipulava que “é criada para todos os alunos dos ensinos básicos e secundário, a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social, onde se concretizam de modo especial as matérias enunciadas no n.º 2 do artigo 47.º da Lei de Bases do Sistema Educativo”. Ainda no ponto 3, do mesmo artigo, podia ler-se “no 3.º ciclo do ensino básico, a Área Escola inclui obrigatoriamente um programa de educação cívica para a participação nas instituições democráticas (...) devendo a avaliação do aluno nesta matéria ser considerada para a atribuição do diploma da escolaridade básica”, o ponto 4 referia “em alternativa à disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social, os alunos poderão optar pela disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, ou de outras confissões”, o ponto 5 salientava que “é obrigatória a frequência de uma das disciplinas referidas no número anterior”. Este decreto-lei operacionalizou o estipulado na LBSE relativamente à formação pessoal e social dos alunos. Conferiu-lhe, também, uma dimensão inter/transdisciplinar, definiu novas áreas específicas para a sua promoção, e estipulou os efeitos das mesmas na avaliação do aluno.

O Despacho 142/ME/90 de 1 de Setembro aprova o plano de concretização da Área-Escola. Assim de acordo com este Despacho

A Área-Escola é uma área curricular, de natureza interdisciplinar e de frequência obrigatória” (artigo 1.º). A Área-Escola tinha como finalidades e de acordo com o artigo 2.º: “a) A aquisição de saberes para os quais concorram diversas disciplinas ou matérias de ensino, sempre numa perspectiva interdisciplinar; b) A aquisição de instrumentos de trabalho, bem como o exercício das diferentes operações intelectuais, numa perspectiva de formação para a educação permanente; c) A sensibilização dos alunos para a importância das problemáticas do meio onde a escola se insere; d) A abordagem e o tratamento de temas que, pela sua importância e acuidade, mereçam a atenção e a colaboração da comunidade escolar; e) A integração de conhecimentos veiculados pela chamada «escola paralela»; f) A ligação entre os saberes teóricos adquiridos ao nível das matérias de ensino ou das disciplinas e a sua aplicação prática; g) A concretização de actividades que promovam o desenvolvimento do espírito de iniciativa, de organização, de autonomia e de solidariedade, aspectos fundamentais da formação integral do aluno; h) A sensibilização dos alunos para a preservação dos valores da identidade nacional, no contexto da integração europeia; i) O exercício de uma cidadania responsável através de vivências que os órgãos de gestão pedagógica entendam de interesse.

No artigo 3.º, do mesmo Despacho, *Âmbito*, estabelecia-se que. “1- A Área-Escola desenvolve-se em todos os níveis e ciclos dos ensinos básico e secundário. 2 - O programa de Educação Cívica do 3.º ciclo será (...) objecto de despacho específico do Ministro da Educação”. No artigo 9.º *Participação de alunos e professores* e no que se refere aos alunos, afirmava-se: “2- As tarefas dos projectos a desenvolver na turma baseiam-se na iniciativa dos alunos, recorrendo-se ao método de trabalho de projecto ou de trabalho independente; 3- Compete aos alunos escolher e dividir entre si as tarefas, bem como proceder à respectiva execução e auto-avaliação”. No que se refere à avaliação, no artigo 15.º, n.º 1 lia-se: “o desempenho dos alunos nos projectos da Área-Escola deve ser reflectido na classificação das matérias ou disciplinas que integram o projecto”. Este despacho concretizava as finalidades e o modo de implementação de uma nova área criada no Decreto-Lei n.º 286/89, espaço de formação pessoal e social dos alunos, que no 3.º ciclo deveria integrar um programa de Educação Cívica.

O programa de Educação Cívica envolvia, por sua vez, três dimensões inter-relacionadas: a defesa de direitos, deveres e liberdades fundamentais; a organização do estado democrático como garante de tais liberdades; participação nas instituições democráticas. Os alunos deviam conhecer a Constituição da República Portuguesa, a Convenção Europeia dos Direitos Humanos, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a organização política de Portugal, as instituições da União Europeia, organizações internacionais tanto intergovernamentais como não governamentais. Visava promover nos alunos capacidades de: se relacionarem com os outros; participarem em estruturas colectivas; compreenderem os mecanismos da organização social e política; resolverem problemas e intervirem na sua resolução. Apresentava sugestões de actividades

cívicas, como sejam a eleição do delegado de turma, o planeamento e execução de um projecto de animação cultural na escola ou na comunidade, entre outras. Os professores deviam facilitar a interacção e o envolvimento dos alunos (I.I.E., 1991/92 a).

Como já referimos, o Decreto-Lei n.º 286/89 criou a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social (DPS). Vejamos o que era proposto nesse Programa. O programa para a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social (DPS) propunha a promoção nos alunos “da apreciação dos valores da identidade nacional”, do “respeito pelos outros”, do “reconhecimento das diferenças”, da “abertura às culturas de diferentes povos” (I.I.E., 1991/92 b, p. 9), e assumia que a formação pessoal e social devia contribuir para o desenvolvimento da personalidade dos alunos, nomeadamente para

O desenvolvimento da autonomia, responsabilidade, e auto-consciência como ser humano único, pressupondo a auto-estima e a auto-crítica; o desenvolvimento da capacidade de tomada de decisão; a capacidade de assumir e avaliar as consequências das decisões pessoais; o desenvolvimento do sentido de justiça e o respeito pelos direitos próprios e dos outros; a capacidade de respeitar os diferentes estilos de vida, ideias e opiniões das outras pessoas; a capacidade de estar aberto a círculos cada vez mais extensos de relações humanas, desenvolvendo a solidariedade e a responsabilidade social; o desenvolvimento de um espírito empreendedor e persistente, capaz de realizar tarefas e compreender a mudança; a capacidade de preservar o património cultural nacional e mundial (I.I.E., 1991/92 b, p. 13).

Incluía sugestões metodológicas, a saber: o diálogo; resolução de problemas; trabalho de pares e de grupo; trabalho de projecto. O professor devia ser o facilitador das aprendizagens, e a avaliação era essencialmente formativa, centrada no processo, com recurso às auto e hetero-avaliação. Diga-se, a este propósito, que quer o programa de DPS quer o da Educação Cívica ficaram na fase experimental e nunca foram generalizados.

Menezes (1995) afirma que “o debate sobre os objectivos, conteúdos e métodos da formação pessoal e social tem sido intenso desde meados dos anos 80”. A mesma autora, citando (Campos, 1991), refere que a sistematização do autor “sobre as principais propostas teóricas no domínio da educação cívica pode ser útil para a compreensão do debate português nesta área. Este autor define três principais preocupações que deram origem à inclusão da formação pessoal e social ou da educação para a cidadania na escola: (i) a preparação para lidar com os problemas da vida, (ii) a ênfase na educação para os valores, (iii) a promoção do desenvolvimento psicológico” (pp. 18, 19).

No ano lectivo de 1996/97 iniciou-se o Projecto *Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico*, na sequência do qual foram diagnosticados problemas sérios na escolaridade básica que impediam o “cumprimento de uma escolaridade obrigatória de nove anos bem sucedida” (Abrantes b, 2001, p. 35). Ao nível do currículo, salientam-se “programas extensos e prescritivos, organizados por disciplinas e anos de escolaridade,

contribuindo para uma excessiva uniformização da acção pedagógica e um empobrecimento dos conteúdos e metodologias dominantes”, o que não se coaduna com as funções da escola básica, que no entender de Abrantes (2002) “não podem traduzir-se na mera adição de disciplinas, devendo centrar-se no objectivo de assegurar a formação integral dos alunos”. Neste contexto, o autor afirma a necessidade de a escola “se assumir como um espaço privilegiado de educação para a cidadania e de integrar e articular, na sua oferta curricular, experiências de aprendizagem diversificadas, nomeadamente mais espaços de efectivo envolvimento dos alunos e actividades de apoio ao estudo” (Abrantes, 2001 b, p. 36). Assim, a reorganização curricular do ensino básico que Abrantes coordenou, uma vez que era o Director do Departamento da Educação Básica, desenha-se em torno de competências e experiências de aprendizagem consideradas essenciais.

O Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro procedeu à reorganização curricular do ensino básico, que começou a ser generalizada no ano lectivo 2001/2002. De acordo com o Capítulo I *Princípios gerais*, artigo 2.º ponto 1 “entende-se por currículo nacional o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico”, e no ponto 4, afirma-se que “as estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projecto curricular de escola, visando adequá-los ao contexto de cada turma, são objecto de um projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos”. No artigo 3.º *Princípios orientadores* são estabelecidos os princípios orientadores da gestão do currículo. De entre estes princípios, destacamos: “b) integração do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem; c) existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes; d) integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares”. De acordo com o mesmo Decreto-Lei, no Capítulo II *Organização e gestão do currículo*, artigo 5.º, ponto 3 são consideradas as seguintes áreas curriculares não disciplinares:

- a) Área de Projecto, visando a concepção, realização e avaliação de projectos, através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares, em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção, de acordo com as necessidades e os interesses dos alunos; b) Estudo Acompanhado, visando a aquisição de competências que permitam a apropriação pelos alunos de métodos de estudo e de trabalho e proporcionem o desenvolvimento de atitudes e de capacidades que favoreçam uma cada vez maior autonomia na realização das aprendizagens; c) Formação cívica, espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos, como elemento fundamental no processo de

formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade.

No ponto 4 do mesmo artigo afirma-se que “o desenvolvimento das áreas curriculares não disciplinares assume especificidades próprias, de acordo com as características de cada ciclo, sendo da responsabilidade do professor titular de turma, no caso do 1.º ciclo e do conselho de turma, no caso dos 2.º e 3.º ciclos”, e no ponto 5 que “as escolas, no âmbito da sua autonomia, devem desenvolver outros projectos e actividades que contribuam para a formação pessoal e social dos alunos, nas quais se inclui, nos termos da Constituição e da lei, a Educação Moral e Religiosa, de frequência facultativa”. O artigo 6.º ponto 1 considera que “a educação para a cidadania, bem como a valorização da língua portuguesa e da dimensão humana do trabalho constituem formações transdisciplinares, no âmbito do ensino básico”. Relativamente às actividades de enriquecimento do currículo, o artigo 9.º refere “as escolas, no desenvolvimento do seu projecto educativo, devem proporcionar aos alunos actividades de enriquecimento do currículo, de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica e cultural, incidindo, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação”. No que respeita à avaliação, o artigo 12.º no ponto 1 sublinha que “a avaliação constitui um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino básico” e que nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, a avaliação sumativa assume “formas de expressão qualitativa nas áreas curriculares não disciplinares” (ponto 2).

Abrantes (2001 c), em *Princípios sobre o currículo e a avaliação*, texto oficial do Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica, afirma que “a reorganização curricular do ensino básico procura, acima de tudo, contribuir para a construção de uma escola que visa a promoção de aprendizagens realmente significativas”. Neste sentido, “não basta adquirir conhecimentos, é necessário compreender, dar sentido e saber usar o que se aprende, assim como desenvolver o gosto por aprender e a autonomia no processo de aprendizagem” (p. 49). Nas *Medidas da reorganização curricular*, texto oficial do Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica, Abrantes (2001 d), relativamente à educação para a cidadania, salienta que

É uma componente do currículo de natureza transversal, em todos os ciclos. O seu objectivo central é o de contribuir para a construção da identidade e o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos. Esta componente curricular não é da responsabilidade de um professor ou de uma disciplina, atravessando todos os saberes e passando por todas as situações

vividas na escola. Por isso, concretiza-se através de um plano que abrange o trabalho a realizar nas diversas disciplinas e áreas do currículo. Aspectos como a educação para a saúde, a educação sexual, a educação rodoviária, ou a educação ambiental, entre outros, deverão ser considerados, quer no trabalho a realizar nas áreas curriculares não disciplinares, quer no âmbito das diversas disciplinas (p. 54),

embora o autor afirme ser a Formação Cívica

Um espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, constituindo um espaço de diálogo e reflexão sobre experiências vividas e preocupações sentidas pelos alunos e sobre questões relativas à sua participação individual e colectiva na vida da turma, da escola e da comunidade. A actividade a desenvolver neste domínio contará com o apoio de um tempo semanal para sessões de informação e debate que, entre outros, pode assumir o formato de *assembleia de turma*. No 1.º ciclo, o professor titular da turma será o responsável. Nos 2.º e 3.º ciclos, o tempo no horário dos alunos destinado a este fim será atribuído, em princípio, ao Director de Turma (p. 55).

No que respeita às áreas curriculares não disciplinares, Abrantes (2002), em *Finalidades e natureza das novas áreas curriculares*, texto oficial do Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica, salienta que as áreas curriculares não disciplinares:

Constituem espaços privilegiados de abordagem de temas transversais, como os direitos humanos, as questões do ambiente ou a sexualidade, entre outros. Pela sua natureza, assim como por envolverem muitas vezes explicitamente atitudes e valores, as problemáticas ligadas a estes temas ganham muito se forem abordadas em espaços interdisciplinares abertos e numa lógica de trabalho de projecto. A área de formação cívica, em articulação com a de projecto e com o trabalho realizado nas diversas disciplinas, será aqui importante, podendo tirar partido dos tempos previstos no horário para envolver os alunos na reflexão e discussão de problemas relevantes e, por exemplo, para lhes proporcionar momentos de diálogo com especialistas (p. 13).

Em Formação Cívica adianta, ainda, Abrantes (2002) em *Finalidades e natureza das novas áreas curriculares*, “o roteiro ou agenda, a elaborar pelo professor com os próprios alunos, desenha-se no seio da escola e de cada turma à medida que, em cada uma delas, é necessário debater e analisar questões problemáticas relevantes. Não se trata decididamente, de seguir um programa uniforme, independente das vivências individuais e colectivas daqueles alunos concretos” (p. 14).

De acordo com Figueiredo (2002), em *Horizontes da educação para a cidadania na educação básica*, texto publicado em edição do Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, defende que “na escola, a Educação para a Cidadania concretiza-se ao longo de todo o percurso educativo porque, fundamentalmente, é um processo de desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e afectivas desenvolvidas em “situação” e em estreita ligação com um conjunto de valores que caracterizam as sociedades democráticas” (p. 55). Para a mesma autora,

As competências transversais na área da Educação para a Cidadania representam o trabalho formativo dos Educadores em torno da *construção da identidade* (valorizar a(s) sua cultura(s) e compreender as outras ...), do *desenvolvimento de relações interpessoais* (escutar os outros; estabelecer relações de empatia, tolerância e solidariedade ...), do *estabelecimento de regras para a vida numa sociedade democrática* (criar e cumprir regras, conhecer e apreciar os valores fundadores

da sociedade democrática ...), da *comunicação e da expressão* (expressar a sua identidade pessoal, comunicar ideias e sentimentos ...), da *tomada de decisões* (propor alternativas quando não se está de acordo, arbitrar e resolver conflitos de forma democrática ...), da *formação de um pensamento crítico e reflexivo* (intervir de forma coerente e informada no debate público, reflectir sobre a sua experiência/acção e a dos outros ...) da *resolução de problemas* (identificar problemas e resolvê-los ou contribuir para a sua resolução ...), da *consecução de projectos* (construir projectos e contribuir para eles ...) (pp. 56, 57).

De acordo com a autora, e ainda no que à Educação para a Cidadania diz respeito “é necessário ampliar os conhecimentos das crianças e dos jovens sobre si mesmos e sobre as suas culturas, sobre os princípios e as instituições democráticas, sobre a justiça e a forma como esta funciona, sobre os media e os seus interesses e conflitos” (p. 57).

Relativamente à Formação Cívica, a autora considera que “representa um espaço que merece ser equacionado e enquadrado do ponto de vista da sua importância e contributo relativamente à Educação para a Cidadania” (p. 63). Assim, “uma parte importante da vida dos alunos na escola ocorre no seio de uma turma: esta constitui, por isso, uma micro-comunidade e exige uma regulação própria, possibilitando aprendizagens sociais importantes (...) ela poderá ser considerada como um grupo a partir do momento em que os seus membros se percebem a si mesmos como uma unidade, deixando de ser uma simples soma de elementos individuais” (p. 63). Deste modo “o reconhecimento de que a turma tem uma dinâmica e exige uma regulação própria tem vindo a acontecer através de diversas medidas, entre as quais se encontra a atribuição de um valor crescente ao papel do director de turma, o qual, pouco a pouco, tem deixado de se circunscrever a tarefas burocráticas” (p. 63). O papel do director de turma deve ser idealizado “como o de uma efectiva tutoria de um adulto significativo e com relevo no desenvolvimento moral e social das crianças e jovens” (p. 63). Para a mesma autora, uma turma como qualquer outro grupo humano “pode ou não ser coesa, tirar ou não benefícios da sua interacção, resolver ou não os seus conflitos, representar ou não um suporte de crescimento e de segurança para os seus membros (...) a escola poderá ignorar as relações interpessoais, remetê-las para os intervalos, dissociando-as de tudo o resto, mas, na realidade, a pessoa que é o aluno está sempre a emergir, qualquer que seja o contexto, e é esse sujeito global que é aprendiz” (pp. 63, 64). Na turma é então

(...) possível entender e praticar a interdependência positiva, uma característica das sociedades democráticas, bem como analisar e debater aspectos tais como responsabilidade, poder, liderança, estilo de liderança, conflito e resolução positiva do mesmo (...). Isto não significa encarar a turma como um grupo uniforme e rígido: a turma poderá em muitas ocasiões separar-se sempre que isso tenha um sentido face ao trabalho escolar, constituindo grupos por afinidade, grupos de entreajuda, grupos por projecto, etc. (p. 64).

Neste sentido, torna-se necessário

Criar um tempo para efectuar uma regulação da vida da turma que tenha na palavra “encontro” o essencial da sua finalidade (...) é preciso dispor de tempo para investir, com a profundidade e regularidade necessária nas relações humanas, no que elas envolvem de análise de atitudes e comportamentos, de partilha de sentimentos, saberes e expectativas, na análise dos percursos de aprendizagem, na organização de actividades em comum que contribuam para se conhecerem melhor a si próprios, aos outros, à instituição, à comunidade (pp. 64, 65).

Na vida da turma “os alunos poderão aprender aspectos da vida social e cívica” através da “discussão e resolução de problemas, do debate de questões consideradas pertinentes (pelos professores e/ou pelos alunos), das experiências de trabalho ou fora dela, do contacto com iniciativas sociais, com instituições e histórias de vida, da análise de situações complexas, etc.” (p. 65). Neste âmbito, cabe ao professor a organização de uma agenda de trabalho em que as questões surgidas “no seio da instituição e de cada uma das turmas” sejam objecto de debate e análise e consagradas como momentos de aprendizagem cívica. O programa de Formação Cívica, assim definido, pode “desenhar-se no seio da instituição e de cada uma das suas turmas” (p. 65).

A leitura destes documentos revela, quanto a nós, alguma ambiguidade relativamente ao contributo da Formação Cívica para a Educação para a Cidadania. De facto, se por um lado Abrantes (2001 d) e o Decreto-lei n.º 6/2001 defendem que a Formação Cívica é o “espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania” e Figueiredo (2002) defende, também, que “a formação cívica, ocupando pelo menos 45 minutos semanais do horário, representa um espaço curricular que merece ser equacionado e enquadrado do ponto de vista da sua importância e contributo relativamente à Educação para a Cidadania” (p. 63), por outro lado, o Decreto-Lei n.º 6/2001 e Abrantes (2001 d) ao estipularem para a área de Formação Cívica “intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade” e Figueiredo (2002) ao referir-se à Formação Cívica como “um tempo para efectuar uma regulação da vida da turma” (p. 64) parecem restringir o seu âmbito [da Formação Cívica] às questões inscritas nos contextos individual, turma, escola e comunidade. As orientações curriculares para a educação para a cidadania que surgem, quer nos textos legais, quer nos textos oficiais são ‘vagas’ e ‘limitativas’ do seu carácter transversal e transdisciplinar, carácter este que está legalmente estabelecido. A Formação Cívica, por sua vez, que legalmente é considerada como espaço privilegiado de educação para a cidadania surge, no entanto, tanto nos textos legais como nos oficiais, circunscrita ao nível da turma, da escola e da comunidade, sendo que o termo comunidade não é explicitado, deixando assim um campo vasto que vai desde o local ao global. Estando, no entanto, enunciada na sequência da turma e da escola parece poder subentender-se que é

para a comunidade escolar que apela. Assim sendo, a Formação Cívica circunscreve-se ao micro-cosmos em que os alunos vivenciam o seu quotidiano. Acresce ainda salientar que os textos oficiais não esclarecem como é que se operacionaliza transversalmente a educação para a cidadania e limitam o contributo da formação cívica para a promoção da educação para a cidadania.

No que concerne à área curricular não disciplinar de Área de Projecto, Abrantes (2002), a propósito das *Finalidades e natureza das Novas Áreas Curriculares*, não é explícito quanto ao contributo da mesma [Área de Projecto] para a educação para a cidadania. Também no que se refere ao Estudo Acompanhado, Abrantes (2002), no texto referente às *Finalidades e natureza das Novas Áreas Curriculares*, volta a não ser explícito quanto ao contributo desta área curricular não disciplinar para a educação para a cidadania.

Atendendo a que nos referidos documentos a educação para a cidadania assume um carácter transversal, e um papel relevante na educação básica, considerámos pertinente analisar como é que a educação para a cidadania emerge no currículo do ensino básico, resultante da reorganização curricular (*Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*). Para facilitar a compreensão da nossa *leitura* da reorganização curricular, considerámos importante explicitar, ainda que de forma sucinta, o modo como está organizado o documento, bem como os conceitos de competência e de currículo.

O *Currículo Nacional do Ensino Básico* – entendido como o conjunto de aprendizagens e de competências que devem ser desenvolvidas pelos alunos ao longo do ensino básico, está organizado em função das competências que os alunos devem desenvolver e das situações de aprendizagem que devem experienciar para se tornarem competentes. No referido documento é apresentado “o conjunto de competências essenciais no âmbito do currículo básico. Inclui as competências de carácter geral, a desenvolver ao longo de todo o ensino básico, assim como as competências específicas que dizem respeito a cada uma das áreas disciplinares e disciplinas, no conjunto dos três ciclos e em cada um deles”. Explicita, ainda, “os tipos de experiências de aprendizagem que devem ser proporcionadas a todos os alunos” (p. 9). A noção *ampla* de competência é assumida neste documento integrando “conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber *em acção* ou *em uso*”. Assim “não se trata de adicionar a um conjunto de conhecimentos um certo número de capacidades e atitudes, mas sim de promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais familiares ou menos familiares ao aluno”. Por competência, pretende-se significar que esta “não está ligada ao treino para,

num dado momento, produzir respostas ou executar tarefas previamente determinadas. A competência diz respeito ao processo de activar recursos (conhecimentos, capacidades, estratégias) em diversos tipos de situações, nomeadamente situações problemáticas. Por isso, não se pode falar de competência sem lhe associar o desenvolvimento de algum grau de *autonomia* em relação ao uso do saber” (p. 9). Neste sentido, salienta o documento “a noção de competência aproxima-se do conceito de *literacia*.”

A cultura geral que todos devem desenvolver como consequência da sua passagem pela educação básica pressupõe a aquisição de um certo número de conhecimentos e a apropriação de um conjunto de processos fundamentais mas não se identifica com o conhecimento memorizado de termos, factos e procedimentos básicos, desprovido de elementos de compreensão, interpretação e resolução de problemas. A aquisição progressiva de conhecimentos é relevante se for integrada num conjunto mais amplo de aprendizagens e enquadrada por uma perspectiva que coloca no primeiro plano o desenvolvimento de capacidades de pensamento e de atitudes favoráveis à aprendizagem (p. 9).

A designação de competências *essenciais* “procura salientar os saberes que se consideram fundamentais, para todos os cidadãos, na nossa sociedade actual, tanto a nível geral como nas diversas áreas do currículo”. Estes saberes só serão alcançados se os alunos viverem “os tipos de experiências educativas que se consideram, hoje, fundamentais nas diversas áreas do currículo”. As competências essenciais distinguem-se ainda entre as “que são “gerais” e correspondem a um perfil à saída do ensino básico (...) e as que são “específicas” de cada área disciplinar ou disciplina” (p. 10). O desenvolvimento curricular é centrado nas competências gerais que carecem de uma *operacionalização transversal* e uma *operacionalização específica*. Quanto às competências específicas, estas estão explicitadas em diferentes capítulos do documento, de acordo com a área disciplinar ou disciplina. Em cada um dos capítulos são apresentadas “as grandes finalidades da área ou disciplina respectiva (...), a sua relação com as competências gerais do ensino básico, as competências específicas que se consideram essenciais em cada ciclo e os tipos de experiências que devem ser proporcionadas a todos os alunos” (p. 10).

No âmbito da presente investigação consideramos ainda importante salientar a advertência que consta na *Introdução* do documento e que passamos a citar “faz parte integrante do currículo a abordagem de temas transversais às diversas áreas disciplinares, nomeadamente no âmbito da educação para os direitos humanos, da educação ambiental e da educação para a saúde e o bem-estar, em particular, a educação alimentar, a educação sexual e a educação para a prevenção de situações de risco pessoal (como a prevenção rodoviária ou a prevenção do consumo de drogas) (p. 11); sendo que estes temas devem ser abordados através da resolução de problemas ou do trabalho de projecto de natureza interdisciplinar e de aprendizagens específicas no âmbito de cada disciplina. De referir,

ainda, que a maioria destes temas é mencionada nas *Medidas da reorganização curricular*, como já anteriormente por nós mencionado, como inerentes à educação para a cidadania, ao considerá-los como parte integrante do currículo quer no seu carácter transversal quer no específico.

Apresentado que está o documento, quer no que respeita à sua organização quer no que se refere aos conceitos que o estruturam, segue-se a análise dos termos em que a educação para a cidadania é preconizada no documento, mais concretamente: nos princípios e valores orientadores; nas competências gerais; nas grandes finalidades de cada área disciplinar ou disciplina.

Nos princípios e valores orientadores do currículo do ensino básico e nas competências gerais não são feitas referências específicas à educação para a cidadania. Contudo, se tivermos como referentes os textos, anteriormente mencionados, *Medidas da reorganização curricular* (Abrantes, 2001 d) e *Horizontes da educação para a cidadania na educação básica* (Figueiredo, 2002), há referências aos aspectos da educação para a cidadania: “A construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social, A participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica” (identidade, desenvolvimento da consciência cívica) – princípios orientadores; “Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio; adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões” (comunicação e expressão; tomada de decisões) – competências (p. 15).

No que respeita às áreas curriculares disciplinares, a referência explícita à Educação para a Cidadania surge apenas nas áreas disciplinares de Língua Portuguesa: “língua materna é um importante factor de identidade nacional e cultural” e de que “o domínio da língua portuguesa é decisivo no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania” (p. 31); de Matemática: “A educação matemática tem o objectivo de ajudar a *desocultar* a matemática presente nas mais variadas situações, promovendo a formação de cidadãos participativos, críticos e confiantes...” (p. 58); de Geografia: a Geografia é, não só um meio poderoso para promover a educação dos indivíduos, como também dá um contributo fundamental para a Educação para a Cidadania, nomeadamente no âmbito da Educação Ambiental e da Educação para o Desenvolvimento” (p. 107); de Educação Tecnológica: “a educação tecnológica orienta-se, na educação básica, para a promoção da cidadania, valorizando os múltiplos papéis do cidadão utilizador (...) tomar decisões e agir socialmente, como cidadão participativo e crítico” (p. 191). Contudo, se tivermos como

referentes os textos, anteriormente mencionados, *Medidas da reorganização curricular* (Abrantes, 2001 d) e *Horizontes da educação para a cidadania na educação básica* (Figueiredo, 2002), há referências aos aspectos da educação para a cidadania na área curricular de Línguas Estrangeiras: “competência para comunicar pela linguagem e para interagir culturalmente de um actor social” (p. 39) – comunicação e expressão; na área disciplinar de História: “Conhecimento (...) que permita ao aluno compreender criticamente a sua realidade, mas também transformá-la através de uma participação consciente na vida da comunidade” (p. 89) – formação de pensamento crítico; na área curricular de Ciências Físico-Naturais: “(...) o aluno tem ocasião para desenvolver princípios e valores como o respeito pelo saber e pelos outros (...) conducente à consciencialização ecológica e social, à construção da sua própria identidade e à intervenção cívica de forma responsável, solidária e crítica” (p. 131) – relações interpessoais, educação ambiental, desenvolvimento da consciência cívica e construção da identidade; na área curricular de Educação Artística: “as artes permitem participar em desafios colectivos e pessoais que contribuem para a construção da identidade pessoal e social, exprimem e enformam a identidade nacional” (p. 149), “facilitam as interações sociais e culturais (...)” (p. 150) – construção de identidade, relações interpessoais; na área curricular de Educação Física: “O relacionamento interpessoal e de grupo assume importância vital, nesta área, em que grande parte das realizações dos alunos são colectivas” (p. 220) – relações interpessoais.

De acordo com o Decreto-lei n.º 6/2001 é legalmente estabelecido a “integração com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares” (artigo 3.º, alínea d). No entanto, este carácter transversal aparece apenas pontualmente explicitado em algumas áreas curriculares, sendo que nas outras a sua operacionalização pode apenas ser inferida a partir da referência a determinados aspectos que nos textos *Medidas da reorganização curricular* (Abrantes, 2001 d) e *Horizontes da educação para a cidadania na educação básica* (Figueiredo, 2002), são consideradas como elementos da educação para a Cidadania.

Face ao exposto, o carácter transversal e transdisciplinar da Educação para a Cidadania parece não ultrapassar as fronteiras das intenções de nível *macro* (Decreto-Lei n.º 6/2001), pois não parece estabelecer-se no nível *meso* de intencionalidade porque surge referenciada explicitamente apenas em algumas áreas disciplinares. Da análise dos diversos documentos emerge uma educação para a cidadania que engloba: a construção da identidade; o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos; a educação para a saúde;

a educação sexual; a educação rodoviária; a educação ambiental; o desenvolvimento das relações interpessoais; o estabelecimento de regras para a vida numa sociedade democrática; o desenvolvimento da comunicação e da expressão; a tomada de decisões; a resolução de problemas; a consecução de projectos; a formação de cidadãos participativos críticos e confiantes; educação para o desenvolvimento.

Ao longo deste capítulo, procurámos “encontrar” o conceito de cidadania, contextualizando-o desde a Antiguidade Clássica até à era da globalização. Demos particular atenção à forma como o conceito se foi ampliando consequência de lutas e conquistas que atravessaram vários séculos e como o ‘direito a ter direitos’ se vai desvanecendo na era da globalização. Mas como em todas as épocas de transição/transformação, também a era da globalização, em que predominam as concepções neoliberais de sociedade e o mercado livre é aceite como único referente, está a dar novos contornos à cidadania orientando-a para outro paradigma ainda incerto, ainda “em construção, mas que passa necessariamente por um conceito de cidadania multidimensional envolvendo a dimensão pessoal, a dimensão social, a dimensão temporal (histórica) e a dimensão espacial (local e global).

Preocupámo-nos, igualmente, com a escola enquanto agência formadora de cidadãos, de educação para a cidadania. Deste modo, constatámos que, desde o surgimento da escola laica e obrigatória, fruto da Revolução Industrial e das Revoluções Liberais, em particular da Revolução Francesa, a educação para a cidadania nunca foi uma educação neutra, despojada de valores. Verificámos, assim, como é que a escola laica, obrigatória e gratuita se foi transformando ao longo dos séculos XIX e XX, e como com a transição dos estados liberais para estados democráticos, a educação para a cidadania passou a visar a formação de cidadãos pluralistas, conscientes e reflectidos, tendo constatado que a escola está também ela inserida historicamente numa sociedade que reflecte e que a reflecte. Dadas as indefinições neste início de um novo século, também, a educação para a cidadania se move num terreno “movediço”, do qual, no entanto, continuam a emergir valores, o que nos conduziu às diferentes abordagens da educação moral. Procurámos, ainda, inventariar os temas, conteúdos, valores e competências que autores da nossa contemporaneidade consideram ser relevantes para a educação para a cidadania, assumindo-se esta cada vez mais como uma educação multidimensional. Referenciámos, também actividades de aprendizagem promotoras de competências de cidadania.

Mas por que em Portugal nos situamos, e para sabermos como a educação de formação de cidadãos foi, igualmente, uma preocupação historicamente situada,

elaborámos uma breve perspectiva diacrónica do sistema educativo português, para nos determos mais em pormenor no actual sistema educativo português, regido pela Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei-quadro que ainda hoje conforma o ensino em Portugal. Nesta Lei há uma intenção legal de instituir ao nível do ensino básico uma educação para a cidadania. É na sequência desta Lei que existe uma Reforma do Sistema Educativo Português generalizada no ano lectivo 1991/92, e que em 2001 se institui a Reorganização Curricular no Ensino Básico. No âmbito desta Reorganização Curricular, demos particular atenção, não só ao currículo intencional da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, mas também à relação entre a área curricular de Formação Cívica e a Educação para a Cidadania.

3. PERCURSOS EMPÍRICOS DA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

Neste capítulo, procedemos à revisão da literatura relativa a alguns trabalhos empíricos que têm sido desenvolvidos no âmbito da educação para a cidadania. Dada a complexidade do conceito, e tendo em conta o mundo globalizado em que vivemos, a recensão, que aqui apresentamos, ancora em investigações que foram realizadas no âmbito de projectos internacionais. O facto de tais estudos se inscreverem em projectos que envolvem vários países alerta-nos para a realidade de que a educação para a cidadania inquieta várias organizações internacionais que, ou ao promoverem as pesquisas ou ao criarem espaços comuns de intervenção para que investigadores de diferentes países possam apresentar os resultados das suas pesquisas, procuram encontrar respostas locais para o debate global que envolve, nos nossos dias, a educação para a cidadania. Os trabalhos a que iremos fazer referência não esgotam o assunto, mas permitem-nos, de algum modo, encontrar referentes que irão possibilitar o desenvolvimento do nosso próprio projecto. Passamos, de seguida, a apresentar os resultados de alguns dos estudos empíricos que têm como foco a educação para a cidadania.

3.1. Estudos Empíricos Desenvolvidos no Âmbito da *International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)*

A IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*), fundada em 1959 com o objectivo de conduzir estudos comparativos focados nas políticas, práticas educativas e sistemas educativos em vários países do mundo, decidiu, tendo em conta as mudanças políticas, sociais e económicas ocorridas no mundo, principalmente após 1990, desenvolver estudos centrados na educação para a cidadania. Para uma melhor compreensão dos *porquês* dos estudos desenvolvidos no âmbito desta Associação Internacional, passamos a referenciar as ideias principais explicitadas na *Introdução* do referido projecto internacional.

A partir de 1990, a educação para a cidadania transformou-se num assunto de importância crescente não apenas nas sociedades que lutavam pelo estabelecimento ou (re)estabelecimento de governos democráticos, mas também nas sociedades com longas tradições democráticas. O que é que efectivamente significava cidadania e qual o papel da educação formal na construção de uma cultura cívica tornaram-se questões importantes não só para os governos mas também para o público em geral. De acordo, ainda, com o explicitado na

Introdução, o interesse pelas questões da educação para a cidadania surge no contexto de um mundo em mudança, globalizado quer economicamente quer em termos de comunicação. A interdependência do mundo no que respeita à economia, à política e às questões ambientais tornou-se num facto reconhecido mundialmente, bem como o papel das corporações multinacionais, as interações entre os países desenvolvidos e os países em vias de desenvolvimento, o aumento do fosso entre pobres e ricos, o 'desaparecimento' dos Estados-Nação governados agora por estruturas supranacionais como é o caso, por exemplo, da União Europeia. Neste sentido, Torney-Purta, Scwille & Amadeo (1999) colocam a questão de saber como encaram os jovens tais mudanças, o que entendem eles por identidade nacional numa época em que as sociedades se confrontam com a ausência de sentido de coesão social, com a violência, violência que já não é apenas étnica mas que transcende as próprias fronteiras dos países. Para além destas mudanças, as sociedades deparam-se com atitudes e comportamentos cada vez mais 'uniformizados' que questionam as próprias identidades. Como refere Torney-Purta (1996), os *mass media* ganharam poder no moldar das atitudes e dos comportamentos. De acordo com a mesma autora, a CNN, a MTV e a Internet criaram por todo o mundo uma nova cultura que tem um impacto potencial enorme na modelização das atitudes e do comportamento.

As mudanças no mundo político, económico, social e cultural que, por sua vez, começaram a questionar o mundo da escola foram as razões apresentadas pela *IEA*, em 1999, para o desenvolvimento de estudos sobre a educação para a cidadania. Entre os países que participaram neste projecto internacional existiu um universal ou quase-universal compromisso em relação a vários objectivos ou temas – a educação para a cidadania devia ser abordada interdisciplinarmente, ser participativa, interactiva, ligada à vida, desenvolvida num ambiente não-autoritário, estar ciente dos desafios da diversidade societal e co-construída com os pais, com a comunidade, com organizações não governamentais. Contudo, em alguns países, e apesar dos enormes esforços em termos de política educativa, não tinham tido muito sucesso a formulação de programas que optimizassem a possibilidade de os jovens estudantes atingirem tais objectivos. Colocados que foram os pressupostos que conformaram os estudos empíricos da *IEA*, na década de noventa do século XX, apresentamos, de seguida, os resultados de alguns desses estudos realizados em vários países.

Print, Kennedy & Hughes (1999) conduziram um estudo na Austrália e concluíram que as questões que distinguiram e configuraram o debate da cidadania, durante a última década do século XX e o início do século XXI, incluíram diferentes concepções nas intenções da educação cívica e da identidade nacional; o lugar dos valores na educação cívica; o papel dos professores; o posicionamento da educação cívica nos currículos escolares. Assim sendo, concepções divergentes acerca da educação cívica continuaram a emergir na literatura australiana. Uma das concepções foi a de que a educação cívica devia concentrar-se principalmente nos assuntos do governo, na democracia, nos direitos e responsabilidades cívicas para todos os australianos. Outra considerava que as finalidades do currículo deviam centrar-se na convicção de que a educação cívica devia incluir a uma larga variedade de assuntos, particularmente questões relacionadas com o ambiente, com as comunidades locais, com a administração participativa da escola, e com as virtudes cívicas. Uma outra concepção insistia em que a educação cívica devia acentuar as questões subjacentes à opressão de grupos que tivesse como base o género, a etnia e a expropriação do povo indígena. Uma perspectiva adicional exigia uma nova educação cívica que não deveria apenas incluir um tratamento compreensivo de assuntos como governo, democracia e direitos cívicos, mas que devia também encorajar a participação activa dos cidadãos, a formação em valores, e a protecção do meio ambiente. Estes debates, que, segundo os autores, estiveram frequente e largamente confinados à literatura académica, e embora a discussão se tivesse intensificado bastante nos últimos três anos, falhou no propósito do debate entre os professores e nas escolas. Para os professores, e para o sistema educativo, para não mencionar os pais e os grupos comunitários, o maior desafio que se colocou à educação cívica foi o de determinar que relevância devia ser dada aos valores na educação. A resposta inicial da inclusão dos valores na educação foi muito positiva porque os valores cívicos foram apresentados em termos gerais envolvendo justiça social, ecologia sustentada, e democracia. Nos procedimentos para a implementação destes conceitos de valor, tornou-se evidente a controvérsia. Por exemplo, o governo do Estado de Vitória retirou a justiça social da agenda da discussão sobre a educação cívica. Em termos de política governamental, a preparação dos professores foi também reconhecida como indispensável, para a efectiva implementação da educação cívica nas escolas australianas. A sabedoria convencional, suportada por algumas investigações, sugeriu que os professores australianos estavam inadequadamente preparados para leccionar educação cívica. O lugar da

educação cívica no currículo escolar foi outra das questões que assumiu um interesse crescente. Muitos resistiram à inclusão da educação cívica no currículo escolar alegando que este já estava completamente cheio; outros consideraram que os assuntos relativos à educação cívica estavam já integrados dentro das matérias existentes na escola. Muitos documentos políticos sobre cidadania recomendavam que a educação cívica fosse integrada nas matérias escolares já existentes, particularmente na História. Esta decisão teve implicações substanciais para o sistema educativo, escolas e professores e produziu efeitos nas questões que foram acima discutidas.

Blondin & Schilings (1999) desenvolveram um estudo na Bélgica sobre educação para a cidadania, mas apenas no que respeita à Comunidade Francesa. De acordo com o estudo, a maior parte dos partidos democráticos eram favoráveis à educação para a cidadania, apesar de existirem diferenças relativamente à sua prioridade e implementação. Embora reconhecessem que a cidadania podia ser ensinada no contexto de um certo número de áreas dos saberes escolares já existentes, alguns advogavam a criação de um curso específico de política que poderia integrar e formalizar um esboço para uma educação política e cívica. No currículo formal, a educação para a cidadania teve lugar, mais ou menos explicitamente, em vários aspectos da vida na escola assim como na vida dos mais jovens fora da escola. Assim, para cada um dos quatro domínios seleccionados, pelos investigadores, para a educação para a cidadania – direitos humanos, coesão social, identidade nacional, e educação para os *media* – foram examinadas as seguintes áreas: actividades nas quais o ensino da cidadania era o objectivo explícito; tempo de aulas dedicado a outros assuntos, mas durante o qual atitudes e competências do campo da cidadania podiam ser desenvolvidas como produto secundário; oportunidades para aprender com o próprio ambiente de escola; oportunidades que aconteciam fora da escola. Embora a educação para a cidadania fosse universalmente declarada como sendo importante, apenas as escolas básicas organizadas pela Comunidade Francesa dedicaram tempo de aula ao assunto. A educação para a cidadania aparecia, contudo, nos temas de outros saberes escolares como na História, nas Ciências Sociais e em alguns cursos de Filosofia. Alguns contributos para organizar as actividades da escola, no que se refere à educação para a cidadania, procuraram familiarizar os estudantes com diferentes modos de lidar com a vida colectiva e com o assumir de responsabilidades. Fora das famílias e da escola, alguns jovens tiveram a oportunidade de desempenhar um papel na vida política real ao

tomarem parte em conselhos locais onde representavam outros jovens e discutiam ou faziam propostas acerca de alguns problemas locais. Na Comunidade Francesa da Bélgica foram oferecidas às escolas numerosas possibilidades de colaboração com o mundo exterior. Qualquer que fosse o grau de abertura das escolas aos parceiros, as suas colaborações ofereciam muitas vantagens. Um decreto de 1997, destinado a todas as escolas da Comunidade Francesa, colocava como um dos principais objectivos a preparação de todos os estudantes para serem cidadãos responsáveis, capazes de contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade democrática, de uma solidariedade activa, de uma sociedade pluralista e aberta a outras culturas. O decreto também estipulava que toda a instituição escolar devia educar tendo como objectivos o respeito por todas as pessoas e crenças, o dever de erradicar a violência física e moral, e a implementação de práticas de uma cidadania responsável dentro das escolas. Emergiam, também, do decreto competências relativas a capacidades transversais e que se relacionavam com a cidadania. Estavam, neste caso, a importância do pensamento crítico, da preocupação com o ambiente, entre outros. Contudo, na Bélgica a tendência dominante começou a ser a de reflectir acerca da democracia e das suas instituições, olhar para as causas das suas disfunções e procurar soluções para os problemas. Esta tendência procurava evitar que os jovens se tornassem cidadãos desiludidos e passivos.

Balkansky, Zahariev, Stoyanov & Stroyanova (1999) desenvolveram um estudo na Bulgária cujas principais conclusões foram as seguintes: a educação cívica era um novo campo interdisciplinar com o objectivo de preparar os estudantes para a democracia e para as virtudes cívicas, e ainda para os valores da democracia-liberal, da democracia multicultural e de uma sociedade civil aberta; a educação cívica como actividade específica cognitiva incorporava o currículo formal e o currículo informal que interagiam e se complementavam um ao outro. As finalidades educativas e objectivos pedagógicos eram a aquisição de conhecimento cívico, de capacidades e competências, e do desenvolvimento de qualidades pessoais cívicas. Esta forma de educação era baseada na experiência internacional e nas tradições nacionais, assim como no respeito pelos direitos e liberdades do ser humano; na transição de um regime totalitário para uma sociedade democrática co-existiam os velhos valores que se rejeitavam e os novos valores e modelos de comportamento que revelavam ainda alguma instabilidade. Esta situação conduziu a uma crise na orientação dos valores de que resultaram alguns comportamentos problemáticos na sociedade civil; a educação cívica

era a tarefa prioritária na reforma do sistema educativo búlgaro e foi vista como o principal instrumento para a preparação dos jovens com vista aos desafios do século XXI; a sociedade búlgara tinha grandes expectativas relativamente às escolas em geral e à educação cívica em particular. A sociedade pedia à escola que desenvolvesse um novo tipo de cidadão. Projectava na educação as suas esperanças e crenças num futuro melhor. Apesar destas conclusões, continuava a não existir um consenso geral sobre o tipo de cidadão que a sociedade búlgara precisava, nem tão-pouco sobre o conteúdo e características que a educação cívica devia assumir. O desenvolvimento do Sistema Nacional de Educação Cívica esteve marcado por debates contínuos a níveis diferentes. A nível nacional, estes debates focaram-se em questões estratégicas como: qual deveria ser a ligação entre a educação cívica e as outras componentes do currículo escolar? Que tipo de sistema devia ser desenvolvido na formação de professores? Como podia ser estabelecida a cooperação entre a escola e as organizações não governamentais no sentido de promover projectos e programas para actividades comuns relativas à vida cívica? A nível da escola, por seu lado, havia competição entre diferentes programas e cursos, e entre diferentes abordagens, inovações e experiências. Na ausência de uma clara direcção e de pontos de referência, os professores e as escolas tiveram de lidar com a difícil tarefa de educar jovens cidadãos utilizando o seu potencial criativo e iniciativas próprias. Na realidade, o Sistema Nacional de Educação Cívica tinha sido criado em condições associadas ao desenvolvimento de uma sociedade pós-totalitária e a profundas transformações sociais. Relativamente à educação cívica, como afirmam os autores, um dos riscos na sua implementação seria o de reduzi-la a uma doutrina utópica ou ideológica.

No Canadá, um estudo realizado por Sears, Clarke & Hughes (1999) considerou que, desde a formação da *Canada Studies Foundation*, os conteúdos canadianos progrediram consideravelmente no que se refere à inclusão de Estudos Sociais nos currículos, particularmente no secundário. Muitos projectos da *Fundação* forneciam materiais cujos conteúdos tinham como objectivo o envolvimento dos estudantes num conhecimento compreensivo de como na realidade as instituições políticas operavam. Alguns destes materiais advogavam que os estudantes se envolvessem no processo político trabalhando em questões do dia-a-dia, mas a investigação indicou que os professores estavam relutantes em utilizar tal estratégia com medo das repercussões na comunidade. Contudo, a política oficial e curricular do Canadá propunha o envolvimento dos estudantes em estudos críticos das

estruturas políticas e das instituições. De acordo com os autores, existiam desafios significativos relativamente à educação cívica no Canadá por parte dos educadores. Diferentes visões do país e da sua estrutura institucional apresentavam-se como um desafio significativo no que respeita à educação cívica. Alguns sustentavam que a Federação Canadiana representava uma parceria entre os dois povos fundadores: o Inglês e o Francês. Outros argumentavam que a Federação era constituída por dez províncias iguais e como tal nenhuma província ou grupos deviam ter estatutos distintos. Outros ainda consideravam o Canadá como um estado multinacional constituído pelo menos por três grupos nacionais: o Inglês Canadiano, o Quebec, e as Primeiras Nações (*First Nations*). Estes entendimentos diferentes do Canadá levantavam desafios significativos para os que trabalhavam no campo da educação para a cidadania. Em termos de política educativa, a maior dificuldade era que a educação social, em todas as suas formas, tinha sido relegada para assunto marginal nos programas escolares, enquanto as energias e os recursos privilegiavam a tecnologia, a matemática e as ciências. Havia falta de clareza nas expectativas do sistema escolar no que respeitava à educação cívica. Havia falta de conhecimento profissional relativamente à maneira como o conhecimento, as competências, e as disposições de cidadania eram aprendidas, e ainda mais acerca da forma como podiam ser ensinadas. Em termos gerais, o Canadá regulava pouco o desenvolvimento educacional em todos os domínios. Tudo isto colocava os professores na posição de, em termos gerais, não saberem o que é que era esperado da educação para a cidadania. Ao nível da sala de aula, havia uma aparente relutância por parte dos professores em empenharem os estudantes na crítica, nos contributos participativos relativos à educação para a cidadania. Segundo os autores, embora a evidência dos currículos oficiais indicasse que as concepções da educação para a cidadania no Canadá se estavam a movimentar no sentido de a tornar mais activa, suspeitava-se que a prática da educação para a cidadania na sala de aula estivesse muito mais próxima do que era antigamente, conservando-se, assim, os modelos do passado.

Rueda (1999), no estudo que realizou na Colômbia, considerou que apesar do complexo contexto nacional, existia um alto grau de sensibilidade social acerca dos desafios que a educação enfrentava na Colômbia e, em particular, uma crença muito difundida acerca da importância da educação para a democracia dentro e fora das escolas. Esta sensibilidade estava expressa na forma de um consenso nacional e num sentido de um grande potencial para

a mudança que se tornava evidente nos projectos iniciados por diferentes sectores, tentando, deste modo, dar resposta a muitos dos problemas nacionais; numa grande preocupação por aumentar a qualidade da educação e alcançar as expectativas das realizações educativas; num amplo debate sobre o tipo de escola democrática que era necessário. Tendo em conta esses elementos, era possível projectar um perfil ideal de democracia na Colômbia olhando a sociedade como um todo, incluindo o individual e a escola, e a forma como este ideal era expresso em discursos, programas oficiais, legislação e iniciativas por parte das ONG. Este perfil ideal estava centrado na educação e na criatividade, e tinha como base a construção de uma democracia produtiva suportada pelos pilares do trabalho e do bem-estar colectivo; na educação em e para a vida em comum baseada na construção da democracia pluralista regulada pelo respeito da dignidade humana e dos direitos do homem; numa democracia participativa como resultado da solidariedade social e da participação política. Por outro lado, o carácter progressista da legislação educativa na Colômbia oferecia numerosas possibilidades para o avanço da educação para a democracia. Por seu turno, os desenvolvimentos académicos dos diferentes programas e projectos e, em geral, as numerosas iniciativas que estavam a ser implementadas, permitiam, também, o avanço na área da educação para a democracia em muitos estabelecimentos educativos do país. Tais desenvolvimentos podiam ser categorizados de acordo com a importância que era dada à moral, ao conhecimento, às competências para viver em comum, às instituições governamentais e à participação na comunidade. Desta forma, na Colômbia, a educação para a democracia incluía o que, noutros países, era denominado por educação para a paz, educação para os direitos humanos, educação para a participação, educação para a vida em sociedade e educação para o conhecimento internacional. De acordo com o autor, se se tivessem em conta as possibilidades vindas de um consenso nacional acerca das prioridades da educação para a democracia, o potencial apoio oferecido pelos programas existentes, e pela legislação educativa favorável, podiam prever-se futuros progressos na educação para a democracia na Colômbia. O grau em que tal potencial podia ser realizado dependia de certas condições: o estabelecimento de ligações entre investigadores envolvidos com a educação para a democracia e professores quer do ensino superior quer do ensino básico que tirassem vantagens do programa de formação de professores que a Lei Geral oferecia às universidades; a interacção entre investigadores e professores devia procurar ligar a teoria e a prática: mais apoios substanciais para as

iniciativas em curso com o objectivo de que tivessem um impacto social real, garantindo a sua continuidade e o fomento de uma rede para troca de experiências, bem como uma melhor articulação entre programas escolares baseados na educação para a democracia e programas educativos não escolares; deveria ser dada uma grande importância à avaliação do impacto de muitas das iniciativas que estavam a ser levadas a efeito; a existência de um processo de repensar os mecanismos da escola ligados à educação para a democracia, como era proposto na legislação educativa, harmonizando-os com os objectivos educativos enunciados.

Papanastasiou & Kouttselini-Ionnidou (1999) realizaram um estudo em Chipre e sublinharam que a questão mais importante no caso de Chipre era o problema político nacional. Contudo, salientaram que a questão política não era considerada nem apresentada aos estudantes como um problema nacional mas como um problema internacional. Isto porque a questão não era mais uma questão de relacionamento entre comunidades mas uma questão de invasão militar e ocupação, assim como de violação dos direitos do homem. Várias das resoluções das Nações Unidas e da União Europeia providenciavam as orientações para uma resolução justa do problema. Consequentemente, os estudantes esperavam a discussão do significado das resoluções das Nações Unidas relativas à questão de Chipre, a procura e a defesa dos direitos humanos, embora tais direitos estivessem a ser violados, e mostravam tolerância relativamente ao outro e respeito pela diversidade com o objectivo de promover uma vida harmoniosa com as outras comunidades minoritárias num Chipre unido. Em 1990, Chipre pediu a adesão à União Europeia e declarou seguir as orientações comunitárias. Tendo isto em consideração, esperava-se que a educação cívica tivesse sido ajustada ao que na Europa se preconizava para a educação para a cidadania, as suas finalidades e objectivos, nomeadamente a realização da dimensão europeia da educação e o desenvolvimento da Europa dos cidadãos. Mais ainda, esperava-se que a educação cívica ajudasse os estudantes a compreenderem que a nova ordem mundial se baseava em inter-relações entre nações e exigia comunicação e cooperação. Deste ponto de vista, era também esperado que a educação cívica conduzisse os estudantes a terem atitudes apropriadas (tolerância, verdade, compreensão mútua e solidariedade), combinadas com competências e conhecimentos (tecnológico e de gestão) que eles necessitavam para viverem efectivamente na aldeia global.

Válková & Kalous (1999) realizaram um estudo na República Checa e concluíram que a primeira fase do projecto da *IEA*, Estudos de Educação Cívica, tinha permitido a formulação

e a explanação de alguns problemas da educação cívica na República Checa. Assim, tinha-se tornado possível verificar que mudanças significativas tinham ocorrido no campo da educação cívica: materiais curriculares básicos e livros de texto tinham sido questionados; a educação tinha sido despolitizada e já não configurava uma matriz ideológica; a descentralização tinha sido introduzida na administração do sistema educativo; nas escolas tinha sido dada mais liberdade às questões curriculares. Contudo, os poucos resultados relativos à educação cívica deviam ser vistos como desafios para futuros desenvolvimentos. Com base nesta primeira fase dos estudos sobre educação cívica, algumas ideias e hipóteses tinham sido formuladas acerca destes assuntos. A segunda fase do estudo deveria ser, de acordo com os investigadores, uma fonte de dados fiáveis que ajudasse a analisar a situação da educação cívica na República Checa e, deste modo, a compará-la com a situação e resultados de outros países, o que contribuiria para as necessárias e desejáveis mudanças e inovações na área da educação cívica.

Kerr (1999) no estudo que desenvolveu em Inglaterra considerou como principais desafios que se colocavam à educação cívica em Inglaterra os seguintes: qual era o significado de educação para a cidadania? Quais os aspectos que devia integrar? Seria um conjunto de conhecimentos, competências, atitudes, valores, ou seria também o encorajar da participação e a cidadania activa? Seria um entendimento partilhado ou um compromisso sobre tais assuntos entre os profissionais do ensino e os *leaders* na sociedade, dado que tinha sido extremamente difícil conseguir um certo grau de consenso no passado? Como podia tal consenso ser construído? Seria um passo necessário para levar por diante a educação cívica em Inglaterra?; onde é que a educação para a cidadania devia estar centrada? Seria melhor que estivesse centrada no currículo escolar ou na comunidade, ou em ambos? Se a resposta fosse na escola, deveria ser igualmente na escola básica e no secundário? Seria melhor uma componente inter-curricular, ou matérias particulares como a História e Humanidades, Inglês, ou a Educação Pessoal e Social ou ser leccionada nos designados tempos próprios? Qual era a percentagem de tempo curricular que devia ocupar? Desempenhava um papel nas actividades básicas da comunidade assim como na aprendizagem na sala de aula?; era possível a existência de um contributo coerente na educação para a cidadania? Que modelo(s) devia o governo apoiar e promover? Qual era o estatuto e a natureza das recomendações do governo central? Devia a educação para a cidadania ter um estatuto na componente do currículo ou, como tinha acontecido frequentemente no passado, ser apenas um elemento sem qualquer estatuto?; qual

era o papel dos estudantes, professores, pais, representantes da comunidade e agências de apoio? Deveriam estar todos os professores envolvidos, ou seria apenas da responsabilidade dos designados professores especialistas? Como podiam os pais, governantes, representantes da comunidade e organizações de apoio serem mais envolvidos nas parcerias com as escolas?; os professores precisavam de assistência em termos de formação, recursos e tempo para leccionarem a educação para a cidadania, mas quem iria providenciar e pagar tal formação? Quem iria ser responsável pela formação especializada dos novos professores qualificados? Como podiam as orientações e recursos oferecidos pelas agências de apoio e pelos representantes da comunidade ser mais bem atingidas e coordenadas?; qual era o propósito da educação para a cidadania? Quem eram os principais beneficiários? Grupos individuais ou a sociedade em geral? Seriam os benefícios circunscritos aos estudantes enquanto estivessem na escola ou tinham impacto para toda a vida? Quais eram os resultados para os estudantes quando se envolvessem em programas de educação para a cidadania? O que é que significava para os estudantes a progressão na educação para a cidadania? Podia ser medida e avaliada? Quais seriam os resultados dos estudantes no fim da escolaridade obrigatória? O que se podia conseguir com a educação para a cidadania? Apesar das interrogações, algumas conclusões puderam ser tiradas. Primeira, qualquer recomendação relativa à educação para a cidadania suscitaria controvérsia e debate. Segunda, o civismo continuaria na agenda política e educativa em Inglaterra (da mesma forma que o país se movia para o século XXI).

Ahonen & Virta (1999) desenvolveram um estudo na Finlândia e concluíram que a sociedade finlandesa em meados de 1990 estava num *estádio dinâmico*. Uma profunda recessão económica tinha revelado a vulnerabilidade das estruturas socioeconómicas, as novas tecnologias da informação tinham abalado a força de trabalho, e a integração na União Europeia com as consequentes exigências de adaptação tinham pressionado a realização de mudanças estruturais. O consenso relativamente ao Estado de bem-estar nórdico tinha sido quebrado. Algumas pessoas tinham discordado do significado do controlo das mudanças estruturais que estavam em curso; outros, contudo, ainda confiavam na solidariedade nacional como forma de influenciar a política de salários e das redes extensivas da segurança social; outros concordavam com os modelos neo-liberais da livre concorrência. Estudos recentes tinham mostrado que os valores e as expectativas individualistas continuavam a predominar entre os jovens finlandeses. Tal facto foi considerado como fazendo parte da crise da

democracia no sentido em que muitos jovens não acreditavam mais nas formas tradicionais de participação política, através de eleições e partidos políticos. A sociedade aparecia como estando fragmentada numa diversidade de grupos de referência, que não eram capazes de interagir uns com os outros. Um ponto de vista relativamente comum entre os jovens parecia ser o de que o povo devia ser o principal responsável pela sua própria segurança económica e que os que abandonavam os estudos deviam tomar conta de si próprios. Para além disto, as estruturas existentes de bem-estar não eram necessariamente consistentes com a justiça social. Mas, apesar de tudo, os jovens identificavam-se com os valores ambientais e muito fortemente com o seu próprio país. Entre as matérias escolares, a construção da identidade nacional, a história e os estudos sociais, assim como a língua materna estavam entre os assuntos mais importantes. Na Finlândia, a fundação da sociedade civil assentava na solidariedade socioeconómica o que se manifestava nos direitos democráticos dos cidadãos e no Estado de bem-estar. Os cidadãos tinham o direito de influenciar as decisões políticas e o dever de partilhar formas de bem-estar com os outros cidadãos e assim todos tinham uma segurança económica básica. O conceito de democracia tornou-se, a partir de 1990, mais distante pois parte das decisões políticas foram transferidas para fora das fronteiras nacionais, para a União Europeia. Assim sendo, a democracia tornou-se a pedra angular do civismo na escola. Os professores através das suas práticas procuraram formas e métodos que tornassem a democracia num conceito mais dinâmico. O Estado de bem-estar com as suas estruturas tradicionais servia na instrução escolar como uma estrutura para a sociedade civil. Os materiais de estudo não questionavam a solidariedade social, mas também não viam nenhum problema na típica tendência finlandesa para a concentração do poder económico nas mãos das grandes companhias e nos seus proprietários. O poder das estruturas da União Europeia era apresentado muito levemente nos livros de texto e de uma forma não problemática. O desenvolvimento da tecnologia da informação era um desafio para a escola finlandesa. Viver numa sociedade da informação exigia necessariamente preparação para pensar criticamente. Na escola, um estudante devia ser capaz de formular questões e avaliar informação contraditória como elemento da prática das competências de um cidadão crítico.

Handle, Oesterreich & Trommer (1999) estudaram a questão da educação cívica na Alemanha. Para estes autores, um desafio especial para a educação cívica devia ser encontrado na recusa muito difundida entre os jovens de participarem nos assuntos sociais e políticos, e no

seu interesse limitado pelos assuntos políticos. Em contraste, os jovens tendiam a revelar mais interesse no envolvimento na comunidade local, nos problemas ecológicos e nas questões minoritárias. Tanto os valores e os pontos de vista comuns como o conhecimento e as competências para a acção social e política eram objectivos da educação cívica. Contudo, havia uma diferença entre os objectivos da educação cívica e as suas realizações ao nível do ensino secundário. Esta discrepância revelava-se particularmente profunda quando se tratava de questões políticas e sociais que os estudantes adquiriam conscientemente. A maioria dos especialistas pensava que os estudantes adquiriam fortemente os princípios fundamentais dos direitos formais democráticos na escola, mas falhavam a sua aquisição na área da responsabilidade social e do compromisso social. Cerca de metade dos especialistas alemães acreditava que a escola, como instituição, estava sobrecarregada com a realização de importantes objectivos de educação cívica. Contudo, ainda mais especialistas identificaram problemas dentro da escola como uma das razões para a diferença entre objectivo e realização. Acima de tudo, os especialistas citavam o tempo limitado que era dado à educação cívica, a restrição para que tal educação se iniciasse mais cedo e o pouco interesse que os próprios jovens manifestavam pela política e pelas questões com ela relacionadas como razões para a diferença entre objectivo e realização. Recomendações de especialistas incluíam o encorajamento da cooperação em diferentes áreas temáticas, o trabalho de grupo e de projecto como elementos importantes para a implementação da educação cívica. Alargando isto a cada professor, e de acordo com a pesquisa, devia dar-se atenção à prática e à acção da educação cívica, pois tal dependia das oportunidades que tivesse para implementar a educação cívica. Com efeito, nas escolas que funcionavam a meio tempo, com a importância que davam aos assuntos académicos, tal implicava que o tempo destinado a tal educação fosse muito restrito. Por sua vez, as escolas a tempo inteiro e as escolas com um corpo de estudantes heterogéneo ofereciam grandes oportunidades. Contudo, os professores enfrentavam desafios suplementares no ensino do social e do cívico, especialmente nas escolas frequentadas por estudantes com baixo capital cultural e baixas perspectivas de carreira e de vida. Estas escolas confrontam-se particularmente com a tarefa de incorporarem a acção social e fomentarem o conhecimento mútuo entre vários interesses, como pré-requisitos para a educação cívica. Também algo que gerou uma grande discussão, e que recentemente foi formulado como um conceito educacional, foi o alargamento das tarefas da escola, a transformação da escola de um

lugar de aprendizagem para um lugar de vida. O que conduziu à ideia da escola como um lugar de vida foi a mudança ocorrida na situação de vida dos jovens, especialmente a inadequada socialização fornecida pelas famílias. Alguns especialistas acreditavam que uma condição importante para tal se efectivasse, deveria ser a autonomia das escolas, pois, deste modo, teriam mais espaço para agirem. Contudo, a estratégia política na Alemanha procurava reduzir os gastos públicos no sistema educativo. A redução orçamental estatal já tinha conduzido a um aumento do número de horas dos professores no ensino, do número de alunos por turma. Os livros escolares, por sua vez, estavam desactualizados e os materiais pedagógico-didácticos empobrecidos. As restrições financeiras ditaram que, muito do que atrás foi referido como necessário, acabasse por não ser implementado nas escolas. Para os autores, tornava-se difícil de prever como a mudança na próxima geração afectaria a escola e a educação dos professores. De facto, a maior parte dos educadores da geração actual tinha sido socializada durante os movimentos estudantis de 1960 e 1970, e tinham começado as suas carreiras profissionais no sistema educativo em 1970. O declínio da taxa de nascimentos significava também que poucos novos professores arranjariam emprego durante 1980 e 1990. Após o ano 2000, a actual geração de professores entraria na idade da reforma e a uma nova geração de professores iria substituí-los. Era difícil saber quais seriam os pontos de vista pessoais e profissionais. A geração dos professores mais velhos tinha sido socializada na escola para atingir um objectivo: um valor muito elevado era colocado no conhecimento da sua disciplina. Contudo, a nova geração estava muito desapontada com esta expectativa: uma educação universitária deveria abrir as portas para carreiras privilegiadas. Muitos daqueles professores tiveram diversas experiências noutros empregos e áreas fora do sistema formal de ensino. A formação de professores prestava pouca atenção à prática profissional. Assim sendo, poder-se-ia esperar que muita da cultura pedagógica e política nas escolas seria criada através da socialização profissional e da interacção dos professores que aí, futuramente, trabalhariam.

Makrinioti & Solomon (1999) realizaram um estudo na Grécia e referiram que o discurso da cidadania e particularmente o discurso da identidade nacional e da diversidade social na educação grega diferiam significativamente do discurso de períodos anteriores, quando a opressão política e o anti-comunismo estavam acoplados ao nacionalismo extremo e à doutrinação política. Numa dimensão internacional, o actual discurso promovia o ponto de vista de que era bom para o interesse nacional ser membro de ‘boas’ entidades internacionais

tais como a União Europeia e as Nações Unidas, mas que deviam ser tomadas precauções e proteger o interesse particular e a identidade gregos. A Grécia era uma nação pequena mas tinha o direito do seu lado, era forte porque era uma deles. Neste quadro de referência, a promoção da identidade nacional no discurso político, a partir de 1980, acabou por ficar centrada em muitos dos elementos nacionais tradicionalistas, e misturada simultaneamente com elementos do populismo progressista contemporâneo e do internacionalismo cauteloso. A estratégia adoptada para a transmissão de tal identidade nacional escondia a realidade contemporânea e as suas tensões; transmitia significados já feitos, sem estimular o pensamento crítico; silenciava ou distorcia as descobertas das Ciências Sociais, desde a Demografia e Antropologia Social até à Sociologia e Ciência Política; ignorava a experiência vivida pelos estudantes no que respeita à diversidade social, ao poder e ao conflito; utilizava o sentimentalismo em vez do racionalismo; tentava ser convincente e ao mesmo tempo tornava-se pouco credível; esforçava-se por criar um sistema funcional e político de crenças; procurava produzir uma mitologia – alguma coisa em que se acredita e pela qual se luta. A partir de meados de 1990, o contexto para a cidadania e identidade nacional passou a ser muito diferente. A Grécia tinha dado passos em frente rumo à modernização do discurso político e da prática quer nos assuntos internos quer nas relações internacionais. O catalisador para a mudança residiu no facto de se ter tornado um participante activo da integração europeia. Mais ainda, no novo ambiente da integração europeia, as questões de cidadania e identidade nacional necessitavam de ser repensadas. A emergência de vários níveis de urbanismo e o reconhecimento de uma variedade de culturas e de identidades reforçadas por uma renovada atenção aos direitos (os direitos dos trabalhadores imigrantes, direitos das minorias, direitos da criança) fornecia o referencial para uma nova variedade de princípios para a cidadania e para a identidade nacional. As noções e as realidades legais de integrar a Europa e a cidadania europeia começaram a estar de facto e de direito ligadas às da integridade e cidadania nacional. A fonte de legitimidade para os direitos individuais não era mais o Estado-nação, embora a implementação de direitos estivesse ainda investida aos Estados individuais, enquanto a cidadania começava a ser gradualmente definida a um nível transnacional. A nacionalidade não constituía mais o solo exclusivo para os membros e para os direitos individuais. O discurso dos direitos humanos globais e das leis internacionais e convenções negligenciavam a cidadania ligada ao Estado-nação. O discurso educativo grego da identidade

nacional e da diversidade social e, particularmente, da transmissão da estratégia adoptada na educação para a cidadania nos livros de texto acompanhava na Grécia contemporânea a realidade social e política da Europa. Nesta nova realidade emergente, o discurso sobre a educação para a cidadania tinha de ser reconsiderado em termos das suas finalidades, conteúdos de conhecimentos e processos de produção de significados.

Wing On (1999), no seu estudo desenvolvido em Hong Kong, confirmou a impressão geral de que a educação cívica era fraca. De acordo com o autor, tanto as entrevistas como a análise de conteúdo dos livros de texto mostravam uma forte tendência para evitar as questões políticas sensíveis. Entre os quatro domínios estudados, pelo investigador, aquele que se referia à democracia, às instituições e aos direitos e responsabilidades dos cidadãos, recebeu muito mais atenção por parte dos educadores e do público do que os outros. Mais ainda, os tópicos controversos eram evitados, e a maior parte dos livros de texto apenas descreviam tópicos sobre as instituições governamentais. Os resultados revelaram, ainda, que a questão da identidade nacional, por ser uma questão política muito sensível, não era abordada pela maioria dos livros de texto nem era mencionada pela maioria dos informantes do estudo. As questões da coesão social e da diversidade eram igualmente ignoradas mas por razões diferentes: não eram vistas como sendo significativas em Hong Kong, embora, em si mesmo, o tópico fosse visto como importante. Havia um descontentamento generalizado com os agentes da comunicação social em Hong Kong por serem demasiado comerciais e não desempenharem as suas responsabilidades sociais. Para além do facto dos meios de comunicação social serem severamente criticados, havia uma aversão às sanções que pudessem fazer perigar a livre expressão. Contudo, contrariamente ao que muitos esperavam na era pré – 1997, em que Hong Kong manifestava uma tendência geral para evitar as questões políticas sensíveis, a maior descoberta deste estudo centrou-se no facto de haver bastante diversidade de pontos de vista em todos os domínios. Os pontos de vista expressos não eram apenas diversos mas em muitos casos polarizados. Tal situação demonstrava outro aspecto da sociedade de Hong Kong, nomeadamente o seu pluralismo.

Mátrai (1999) desenvolveu um estudo na Hungria e considerou que a educação cívica tinha um enorme passo em frente durante os anos que se seguiram às mudanças políticas, apesar dos pontos negativos apontados na discussão em vários domínios. A maior das mudanças deveu-se ao facto de ter desaparecido um modelo doutrinário de educação cívica. A

abordagem descritiva analítica começou a dominar o tratamento dos temas, e métodos de ensino como o questionamento, trabalho de campo, entrevistas e situações de jogos passaram a ser estratégias utilizadas. A abordagem descritiva analítica não era, por si mesma, suficiente para mudar a educação cívica para um modelo que estimulasse o interesse dos estudantes pelas novas questões económico-sociais e político-legais e que lhes permitisse formar os seus próprios juízos valorativos. Os estudantes tinham não só de lidar como as coisas eram em si mesmas e como funcionavam, mas aprender também assuntos em que existiam pontos de conflito, outras posições alternativas. Uma sugestão para que a abordagem pudesse desempenhar um papel maior prendia-se com a multi-perspectiva, com a resolução de problemas e com comparações. Na educação cívica, tal abordagem podia não ter apenas influência nos métodos de ensino mas também na fundação de um princípio de organização do programa. Tomando esta medida, que era solidamente apoiada pela melhor pesquisa quer pedagógica quer em Ciências Sociais, não haveria mais riscos de obstrução por parte das instituições políticas, mas passou a ser uma questão de professores que eram socializados no sentido de evitarem problemas. A maior parte dos professores acreditava que as questões sensíveis deviam ser mantidas fora da escola. Para além disto, a formação de professores em Estudos Sociais e Civismo não tinham tradição no sistema de formação de professores. Os que ensinavam estes assuntos eram, na sua grande maioria, os professores de História que olhavam, no entanto, para os Estudos Sociais e Cívicos como questões secundárias e, usualmente, nem o seu conhecimento teórico nem as suas técnicas de ensino os equipavam para se sentirem seguros para lidarem com uma variedade de temas actuais. Consequentemente, a questão chave que afectava os desenvolvimentos futuros era sem dúvida a formação de professores. Assim sendo, algumas universidades e colégios começaram a introduzir a formação em Estudos Sociais e Civismo e começaram a lançar as bases para a mudança. Com vista à mudança para um novo modelo observacional de educação cívica, alguns pontos iniciais estavam já instalados: em alguns programas alternativos; na formação de professores; na pesquisa pedagógica e nas Ciências Sociais; na abertura das instituições políticas. Não havia contudo razão para acreditar que o chamado modelo participativo de educação cívica ganhasse grande aceitação na Hungria num futuro próximo. A prática corrente, tanto geral como alternativa, assim como os planos para o futuro eram basicamente os mesmos, centravam-se na não promoção de um envolvimento activo e cívico. Não

utilizavam a escola e a comunidade como campos para a prática de um ensino democrático. Além disto, algumas pessoas, na política e dentro da sociedade em geral, não apoiavam o conceito de que a escola devia dar importância a uma educação cívica participativa. Mais ainda, os dados de outras investigações revelavam que, na realidade, a atitude cívica dos jovens era bastante negativa relativamente à participação política. Assim sendo, um modelo participativo dominante na prática geral da educação cívica na Hungria não parecia ser uma possibilidade realista. Era mais realista aperfeiçoar o modelo observacional através do qual os estudantes podiam ser afectados pelo menos pela ideia de que o conhecimento adquirido na educação cívica podia ser usado na formação dos seus próprios papéis na sociedade civil.

Ichilov (1999) estudou a educação cívica em Israel. Segundo o autor, a educação para a cidadania numa sociedade polarizada, onde pouco consenso continua a existir acerca da verdadeira essência das identidades colectivas, era ainda uma tarefa impossível. Mais ainda, os mais jovens tinham de aprender a reconciliar a sua diversidade e frequentemente os conflitos de identidade (Muçulmanos, Palestínianos, Árabes e Israelitas). Esta era a situação tanto para os estudantes Árabes como para os estudantes Judeus, em Israel. O currículo formal parecia oferecer um tratamento não sistemático e esporádico da educação para a cidadania. O civismo como um assunto da escola era marginal, e muitos estudantes apenas o estudavam pela primeira vez nos últimos níveis da universidade. Da mesma maneira, só alguns estudantes tinham contacto com as Ciências Sociais, a História, a Literatura e a Linguística, assim como com o estudo da Bíblia, da Geografia e de outros assuntos escolares que ofereciam a oportunidade para discutir questões e conceitos que eram relevantes para a educação para a cidadania. Em muitas instâncias, contudo, os livros de texto apresentavam imagens estereotipadas dos Árabes e negligenciavam a rica tradição cultural de muitas comunidades de Judeus e não-Judeus que residiam em Israel. Havia, contudo, um conjunto de actividades, programas e materiais pedagógico-didácticos oferecidos pelo Ministério da Educação e da Cultura (especialmente através da Divisão Jovem e Sociedade e da Unidade para a Coexistência Pacífica) e por muitas organizações não lucrativas e instituições fora do sistema educativo. Os conselhos escolares e outras formas de envolvimento dos estudantes podiam, em algumas instâncias, envolver genuinamente os estudantes nos processos de tomada de decisão. Noutras instâncias, havia apenas uma indicação para a participação dos estudantes.

Losito (1999) estudou a questão da educação cívica em Itália. Para o autor, os projectos de reforma que estavam a ser implementados em Itália e que estavam ligados à educação cívica indiciavam uma maior atenção aos problemas ligados com a formação de cidadãos democráticos, conscientes das características e problemas da sociedade democrática em que viviam. Contudo, havia ainda uma grande diferença entre o currículo pretendido e o currículo implementado, entre objectivos estabelecidos e a prática dos professores, e entre a grande abertura à inovação oferecida pela legislação e pela regulamentação existente e a realização concreta nas escolas. O debate sobre determinados temas era ainda muito aberto no que se referia, por exemplo, às questões da identidade nacional e da sua relação com a construção de uma sociedade que incluísse e valorizasse diversas identidades e culturas. Algumas escolas e professores, por sua vez, tinham feito progressos significativos no campo da educação cívica lidando com uma aprendizagem experimental. Os processos de mudança no sistema escolar italiano tinham tradicionalmente sido facilitados e apoiados pela inovação a partir das bases, promovidos por um conjunto de professores que eram profissionalmente mais conscientes e empenhados. Era desejável que este conjunto de professores propiciasse o ímpeto para alterar as limitações que era preciso superar e que ainda marcavam o sistema escolar italiano no que se refere à educação cívica, pois muito continuava por ser feito. Deste modo, as oportunidades de formação inicial e em serviço dos professores poderiam permitir aos professores adquirir e desenvolver as competências necessárias para lidar com a complexidade e as dificuldades inerentes à formação de cidadãos democráticos.

Zaleskiene (1999) realizou o seu estudo na Lituânia. Para o autor, a análise da literatura, do currículo e dos livros de texto juntamente com os resultados das entrevistas com os decisores políticos, professores, formadores de professores e pais permitiram formular algumas questões que teriam de ser enfrentados num futuro próximo na Lituânia. As questões surgiam do facto de o político, o social e o económico terem mudado depois da restauração do Estado em 1990, o que provocou mudanças nas mentalidades e nas atitudes. Consequentemente, a sociedade estava a enfrentar novas questões acerca do papel e dos objectivos da educação cívica. As rápidas mudanças no sistema educativo influenciaram a qualidade do ensino, apesar do currículo e dos materiais pedagógico-didácticos ainda não terem sido materializados, pois encontravam-se em processo de desenvolvimento. Os professores deviam por conseguinte adaptar os seus métodos aos novos objectivos

educacionais. Os estudantes apresentavam maior diversidade em termos das suas competências sociais, motivações, ambições e comportamentos. Seria necessário algum tempo para preparar os professores para esta situação de mudança. O conteúdo da educação cívica era descrito apenas em linhas gerais no core currículo. Os professores tinham de desenvolver os seus próprios programas de acordo com o seu próprio entendimento e com as necessidades dos seus estudantes. Isto era uma tarefa muito difícil para a maioria dos professores, que tinham sido preparados nas formas mais antigas e mais tradicionais. O sistema de formação de professores estava ele próprio a precisar de reforma. As maiores dificuldades eram causadas pelo facto de os materiais pedagógico-didácticos para a educação cívica terem começado a aparecer impressos há relativamente pouco tempo. O conteúdo da educação cívica estava a ser amplamente discutido. Alguns pensavam que o assunto devia ser substituído pela educação política, pela educação para os direitos do homem, pela educação sobre as leis que estavam relacionadas com estes assuntos, ou pela educação patriótica. Tudo isto tornava o trabalho do professor mais difícil. As comunidades locais eram relativamente subdesenvolvidas na sociedade Lituana. Não estavam preparadas para participarem activamente na educação cívica ou no desenvolvimento do sentido de pertencer a uma comunidade. Em alguns locais, as instituições importantes apenas tinham sido pensadas para ser a família e o Estado nacional, sem nenhuma organização intermédia através da qual os jovens pudessem desenvolver um sentido de lealdade. Os desafios referidos que se colocavam à educação cívica exigiam esforços colectivos por parte da sociedade no seu conjunto, e esperava-se que tais esforços criassem uma democracia aberta e uma sociedade moderna.

Dekker (1999) desenvolveu um estudo na Holanda. De acordo com o autor, o seu estudo centrou-se nos objectivos da educação em geral e na educação cívica em particular. Tanto as dimensões estruturais como os conteúdos dos objectivos educativos foram discutidos. A necessidade de ser um bom cidadão entre a juventude era uma das motivações que levava a que no secundário tivesse sido introduzida a questão da sociedade. A cidadania tinha voltado a estar no topo da agenda educativa e política. As questões fundamentais eram as seguintes: o que é um 'bom' cidadão? Como são 'bons', de facto, os jovens cidadãos holandeses? O que é que se podia esperar da escola e do seu contributo para a educação para a cidadania? Diferentes tipos de 'bons cidadãos' tinham sido apresentados. O conceito do 'bom suficiente' (*good enough*) cidadão democrático incluía quatro pontos de convergência: apoiante da

democracia; estar informado acerca das questões políticas; ter um partido definido e candidatos preferenciais; vontade de votar. Um estudo, realizado em meados de 1990, mostrou que muitos estudantes do secundário não possuíam os mínimos requisitos para serem cidadãos democráticos 'bom-suficiente'. Havia a necessidade premente de um conhecimento político elementar. Não existia nada que contribuísse para um consenso acerca do que é que a escola devia propiciar à educação para a cidadania na Holanda. Tal assunto continuava a ser uma matéria menor, algures na periferia do sistema educativo da Holanda, e as elites políticas holandesas não eram favoráveis ao seu reposicionamento. Pareciam pensar que não era importante que a escola, e a sociedade em particular, dessem tempo e atenção ao desenvolvimento de competências de cidadania democrática. Em 1997, o governo, com a aprovação do Parlamento, decidiu afastar a sociedade da lista dos assuntos obrigatórios que deviam ser incluídos na educação escolar formal, e substituí-la, no ano 2000, por um novo assunto que deveria incluir uma combinação de História e Sociedade. A Associação da Sociedade dos Professores tentou convencer o Ministro da Educação e os Membros do Parlamento que tal não era uma boa decisão e pediram um adiamento da sua implementação, esperando que nada do que já tinha sido implementado fosse esquecido durante o referido adiamento.

Janowski (1999) estudou a educação cívica na Polónia. Para Janowski, um pressuposto interessante relativamente à educação cívica parecia ser universalmente aceite era o de que os conteúdos da educação escolar eram apenas um dos muitos factores que contribuiriam para o tipo de cidadão que um estudante seria no futuro. Nem todas as questões que eram importantes para a educação cívica podiam ser apresentadas como um pacote de informação que fosse ensinado na escola. Muito dependia do clima da escola. Os componentes do clima da escola podiam ser distintos: a maneira como os professores tratavam os estudantes (quer os estudantes sentissem ou não que estavam a ser tratados honesta e justamente); a forma como as escolas estavam organizadas (o grau em que os professores e os estudantes davam oportunidades para influenciar o processo de tomadas de decisão de uma maneira democrática); a organização dos estudantes (se tivessem um governo próprio e as possibilidades e responsabilidades que tal governo implicava); e as possibilidades de um programa escolar implícito ou o chamado currículo oculto que encobria muitas situações imponderáveis que os professores viam como importantes na avaliação que faziam dos

estudantes (mesmo se declaravam abertamente outra coisa). A existência de professores tutores era uma das características específicas do sistema educativo da Polónia. Um professor tutor era um professor que tinha sido designado para ter um cuidado especial e que lidava com todos os problemas educativos que os estudantes pudessem ter. Um professor tutor ensinava sempre alguém de acordo com as suas próprias características. Idealmente, o tutor tinha muitas horas por semana para se dedicar a estas tarefas. Havia uma tendência para os professores tutores ficarem com as mesmas tarefas durante vários anos para, deste modo, puderem acompanhar os mais jovens no seu desenvolvimento. Os professores tutores tinham muitas oportunidades para discutirem problemas importantes dos seus estudantes relativos à educação cívica, e faziam-no frequentemente. Idealmente, a educação cívica lidava não apenas com os direitos e deveres individuais, mas também com os deveres que eram importantes para a sociedade e que estimulavam o desenvolvimento educacional dos jovens. Esta era a forma como a educação cívica era entendida em muitas escolas, organizações e associações antes da Guerra. Esta tradição educacional foi desaparecendo gradualmente, em parte, porque durante o comunismo, os estudantes eram frequentemente doutrinados sobre a importância do trabalho para a sociedade, trabalho que a maior parte do povo comum entendia como uma total forma de coacção. A educação cívica devia agora redescobrir-se e reconstruir o seu sentido numa nova perspectiva. Vários tipos de organizações começaram a encorajar o ensino das regras de co-existência, mostravam como lidar com problemas importantes e estimulavam também a difusão dos direitos e deveres dos cidadãos.

Menezes, Xavier, Cibebe, Amaro & Campos (1999) efectuaram o seu estudo em Portugal. Segundo os autores, a mais evidente conclusão que emergia da análise da educação cívica em Portugal era a de que existiam esforços intencionais, ao nível do currículo planeado, para promover o papel da aprendizagem na escola com o objectivo de habilitar os mais jovens para uma cidadania activa em contexto democrático. Isto era particularmente relevante num país que tinha experimentado tantas transformações sociais e políticas, incluindo a transição de uma ditadura para um regime democrático, e no qual a socialização tinha tido efeitos nas gerações mais jovens, que como foi avaliada pela pesquisa existente, não tinha sido necessariamente benéfica. A necessidade de as escolas abordarem estas questões e prepararem futuros cidadãos para as suas responsabilidades tinha sido (e ainda era) um ponto de consenso na sociedade portuguesa e na comunidade científica. Assim sendo, era positivo notar que tal

consenso tinha sido transposto para as regulamentações políticas e currículos oficiais como resultado da reforma educativa. Adicionalmente, mesmo os livros de texto publicados depois da Reforma (Reforma do Sistema Educativo, generalizada em 1991/92) tiveram em conta o novo objectivo da educação, embora tivessem a tendência para simplificar e muitas vezes pressupor que a definição de tal objectivo não era necessária. Este facto era uma tendência comum neste domínio. A importância do currículo planeado com os seus conteúdos relativos à democracia, à identidade nacional, à coesão e diversidade social, aos problemas económicos e locais era alargado a sugestões metodológicas: tanto as orientações oficiais como os livros de texto davam várias ideias para a implementação de metodologias que pudessem conduzir a uma maior participação dos estudantes, bem como à discussão e debate de diversas questões de cidadania. Apesar das metodologias sugeridas que poderiam ser úteis para passar da teoria à prática, o que realmente acontecia nas escolas era aparentemente pouco, relativamente àquilo que se supunha que iria intencionalmente acontecer, quer fosse por falta de tempo, quer pela formação dos professores. Algumas excepções, tais como os projectos da Área-Escola e as actividades extracurriculares eram frequentemente secundárias e não passavam de experiências descontínuas. Tais características não asseguravam o seu potencial para o desenvolvimento nos estudantes dos conceitos de cidadania, atitudes e competências. Contudo, quer a Lei de Bases do Sistema Educativo, quer a Reforma Curricular ficaram conhecidas por terem produzido importantes mudanças neste domínio, e mesmo se nem todos os entrevistados concordavam com a natureza destas mudanças, tendiam a conceder que era importante que as escolas olhassem para estas questões. Alguns professores referenciaram a emergência de mais problemas disciplinares e o diminuto alcance dos objectivos estabelecidos (vistos como consequência da massificação da escola). Outros professores, juntamente com alguns pais, atribuíam muita importância à maior abertura da escola e à flexibilidade nas relações estudante – professor, mesmo quando consideravam que mais deveria ser feito. Porém, como um dos especialistas em formação de professores sustentava, tal dependia provavelmente mais do desejo local e do empenhamento das escolas do que das recomendações formais dos serviços centrais do Ministério da Educação. O consenso, sobre o que é que a escola realmente necessitava, estava centrado na necessidade de mais espaço e tempo para os professores falarem e debaterem com os estudantes. Esta constatação foi reforçada pelos resultados do estudo, nomeadamente sob os pontos de vista dos mais jovens

relativos às questões cívicas. Daqui emergiu o significado crucial de criar, dentro da escola e fora dela, espaços para a interacção e diálogo acerca das questões da cidadania e analisar com os estudantes o espírito de cooperação e negociação, domínios que caracterizavam a democracia real.

Bunescu, Stan, Albu, Badea & Oprica (1999) realizaram um estudo na Roménia. Para os autores, uma questão válida prendia-se com o facto de se saber se, na Roménia no período de transição pós-comunista, a educação cívica podia ser ensinada no verdadeiro sentido da palavra. Se as escolas podiam explicitamente ensinar conhecimentos e competências relacionadas com a participação social e política, se podiam também ensinar atitudes sociais fundamentais, assim como a confiança social e pessoal, a cooperação e a solidariedade que eram as componentes essenciais de uma cultura cívica. A educação formal (escola) podia ou não promover necessariamente tais atitudes. Alguns factores psico-individuais, tais como a falta de auto-confiança, ou factores sociais como a pertença a um grupo marginal, podiam conduzir os estudantes à não participação em actividades sociais, mesmo que tivessem oportunidades para a participação em actividades escolares. Um desafio ainda mais complexo era o de desenvolver competências de participação a longo prazo, um afectivo e efectivo empenhamento para com o sistema político democrático. Isto podia ser conseguido pelo uso, no ensino implícito ou explícito, de alguns símbolos unificadores, acontecimentos e personalidades, assim como através de outros significados que criassem unidade e empenhamento a nível simbólico. Três aspectos deviam ser desenvolvidos simultaneamente: um sentimento de identidade nacional; informação e submissão à lei; participação na feitura das leis. O desenvolvimento conjunto da tradição e da modernidade, e a sua inter-relação com símbolos de tradições nacionais e internacionais constituía a chave na formação de atitudes tais como a confiança e a cooperação. Havia lacunas quer no ensino formal explícito quer no ensino implícito. Estas lacunas contribuíam para certos comportamentos problemáticos: diálogo limitado acerca de problemas sociais controversos; fraca participação nas tomadas de decisão; um não efectivo treino nas atitudes de confiança e cooperação; pouco empenho em projectos comuns sociais. Entre os resultados estavam, também, as indiferenças: a indiferença cívica; a criatividade enfraquecida; a falta de empenho para assumir direitos e responsabilidades. A transição pós-comunista foi caracterizada pela cultura do interregno na qual valores, estruturas e instituições conflituosos coexistiram. Alguns valores promovidos

pelo comunismo tinham sido rejeitados e outros novos valores tinham emergido. Alguns valores tradicionais banidos pelo comunismo estavam agora em ascensão, enquanto outros valores tinham mudado no seu significado ou importância. A nível metodológico no ensino, foi dada uma grande importância aos objectivos cognitivos e, por outro lado, pouca importância aos objectivos afectivos. Privilegiou-se o uso de técnicas expositivas. Considerada mono disciplinarmente, a cultura cívica levantava algumas questões relativas à relação entre educação cívica e educação moral – espiritual, entre identidade social (étnica, religiosa, comunitária, nacional) e o conceito de evolução histórica. A união da tradição e da modernidade, ligada a símbolos de tradições nacionais e universais, continuava a ser a chave na formação de atitudes de confiança e cooperação – um facto fundamental para a educação cívica, a chave da educação na Roménia. Num país como a Roménia, que estava numa fase de transição para o pós-comunismo, o custo social da transição era grande, incluindo um aumento da pobreza e a desagregação dos valores fundamentais. A confiança social desagregava-se. A socialização política e o ensino do civismo, quer explícito, quer muitas vezes implícito, tinham lugar em circunstâncias desfavoráveis. Consequentemente, para reviver a esperança, a confiança social e a solidariedade era imperativo a existência de uma política educativa coerente e de estratégias que fossem estabelecidas e implementadas.

Bogolubov, Klokova, Kovalyova & Poltorak (1999) desenvolveram um estudo na Rússia. Para os autores desta pesquisa, quando se falava do futuro da educação cívica na Rússia, era importante definir o que se queria significar por educação cívica. Há alguns anos atrás, a educação cívica era considerada por muitos professores russos como sinónimo da educação em certos aspectos da lei. Recentemente, um outro entendimento deste conceito tinha surgido. A sua essência era dar aos estudantes acesso à cultura cívica. Comparando com outros países, só em 1990, a Rússia começou a elaborar o conceito de cultura cívica. Na Rússia, limitar a cultura cívica aos fenómenos políticos era considerado, por muitos cientistas políticos, como uma relíquia do passado. Mais propriamente, a cultura cívica incluía não apenas a inter-relação entre cidadãos e o Estado, mas era também um importante elemento das relações humanas numa sociedade civil que era formada por cidadãos economicamente independentes. Estes factos conduziram à conclusão de que a economia, a política, as leis, a sociologia e o conhecimento étnico eram componentes necessários à cultura cívica e, também, à educação cívica. A cultura cívica reflectia o sistema das relações cívicas e dos direitos num

estado que operava sob as regras da lei e reflectia as diferenças entre sociedade civil e Estado, o que envolvia mecanismos para a resolução de problemas em condições de conflitos económicos, sociais e políticos, e combinava a experiência da civilização mundial com as tradições nacionais. A cultura cívica envolvia a política, as leis, a economia e as culturas espirituais – morais que marcavam a consciência e o comportamento das massas. Era considerada como sendo a consequência e, ao mesmo tempo, a pré-condição para o desenvolvimento da sociedade civil e do Estado sob a regra da lei. Consequentemente, o desenvolvimento da cultura cívica tornava-se no objectivo prioritário da escola moderna. Era óbvio que a escola não era o único lugar onde a educação cívica tinha lugar mas era nesta instituição que assumia uma importância singular, especialmente durante o período de transição. Deste ponto de vista, o curso de Civismo deveria ser um curso integrado que incluísse conhecimentos de vários campos das Ciências Sociais. Tal remetia para a questão acerca da diferença entre o curso de Civismo e o curso de Ciências Sociais. Enquanto se aceitasse o ponto de vista de que a educação cívica não estava limitada aos estudos políticos e legais, a escola russa podia proceder ao desenvolvimento de cursos que integrassem a economia e a política, a sociologia e o direito, o conhecimento étnico. A menos que a educação cívica reflectisse a experiência dos estudantes, o melhor cenário era que os estudantes desenvolvessem um corpo destacado de conhecimentos que pudesse co-existir em paralelo com o que eles aprendiam fora da escola. No pior dos casos, os estudantes rejeitariam o conhecimento que lhes era dado na escola por não ter valor para as suas vidas pessoais. Na realidade, a experiência pessoal dos estudantes reflectia muitas contradições: aquelas que existiam na sociedade como um todo; o estilo de vida das suas famílias; a subcultura jovem e as suas relações de pares, o que incluía uma mistura de conjectura, ilusões e falsa informação. Muitos factos das suas vidas eram incompreensíveis, enquanto alguns problemas pareciam ser resolvidos com bastante facilidade. Todas estas influências, os julgamentos categóricos e a oposição aos adultos, características das idades destes grupos, criavam condições complexas nos aprendentes que muitas vezes desafiavam os melhores esforços dos professores. O processo da sociedade moderna podia ser entendido apenas através do estudo sistemático das Ciências Sociais. Se, através da educação cívica, as Ciências Sociais passassem a ser efectivamente ensinadas aos estudantes, uma conclusão importante devia ser tida em conta: a educação cívica apenas seria efectiva se tivesse em conta a experiência pessoal dos estudantes,

ou seja, o processo instrucional das Ciências Sociais deveria ter em conta o conhecimento das experiências pessoais. Deste modo, a criação e implementação com sucesso de programas de educação cívica eram uma tarefa complexa. Se fossem bem sucedidas, colocariam os estudantes numa posição de auto-realização, prontos para fazerem escolhas livres e informadas, quer na política, quer na economia, quer nos domínios pessoais das suas vidas. Por sua vez, contribuiriam para o desenvolvimento da sociedade civil e para o bem-estar do Estado numa Rússia moderna.

Strajn (1999) efectuou a sua investigação na Eslovénia. Segundo o investigador, a discussão acerca da educação para a cidadania era muito grande e estava colocada em termos da capacidade das escolas formarem social e moralmente cidadãos qualificados. As escolas simplesmente não podiam responder satisfatoriamente às complexas exigências relativas à mudança da estrutura das relações sociais exigida para a formação de cidadãos, tendo em conta que a escola não era mais o que tinha sido antes das mudanças estruturais na sociedade. A sociedade dos *media* foi um dos rótulos aplicado para descrever o mundo em mudança, e tornou-se realidade na Eslovénia. Era, em certo sentido, uma forma de organização social pós-industrial. Na realidade, era difícil negar que os *media* moldavam a sociedade contemporânea sustentando uma cultura de massas e uma economia de consumo orientada. As escolas não podiam evitar o confronto com os *mass media*, tendo em conta os efeitos que produziam nos estudantes, mesmo antes de entrarem na escola, e continuavam a influenciá-los durante os anos em que estavam na escola (muitas vezes em paralelo, muitas vezes em direcções diversas). A representação de imagens dos acontecimentos sociais dia após dia nos *media* implicavam respostas públicas que muitas vezes eram dirigidas à escola. O conceito de pânico moral era um ponto relevante no contexto das mudanças sociais que se viviam. Seguindo estes pânicos morais, muitas exigências e expectativas eram dirigidas directamente à escola, a partir do momento em que a escolarização passou a ser uma experiência comum, e praticamente todos se sentiam autorizados a dar a sua opinião sobre o que a escola devia ou não devia fazer. Assim, nenhum quadro unificado do mundo podia ser produzido dentro da educação. Consequentemente, nenhuma moralidade sólida podia ser gerada. Por detrás dos muros da escola era incrivelmente óbvio que a educação apenas podia providenciar, em maior ou menor grau, transmissão efectiva de conhecimentos. A educação para a cidadania, como um elemento do currículo nos países recentemente integrados em organizações como o Conselho da Europa,

não podia evitar estas questões. De acordo com o Ministério da Educação e Desportos da Eslovénia, um esquema simples da educação para a cidadania poderia ser uma espécie de jogo para aprender a democracia, e os resultados desse jogo deveriam ser a moralidade como uma escolha livre das relações de uns com os outros, entre o diferente e o novo. Neste sentido, o autoconhecimento e a moralidade eram preservados e os conflitos resolvidos.

Reichenbach (1999) efectuou um estudo na Suíça. Para o autor, a ideia de que a educação cívica na escola era da maior importância na preparação dos jovens para a vida política e social a que se chama democrática não era certamente um assunto novo. Apesar da proclamada importância central da educação cívica para uma forma de vida democrática, era difícil de evitar o facto de que muitas vezes existia uma extrema e grande diferença entre a realidade da educação cívica instrucional e os ideais do currículo. Isto era também verdade na Suíça, que tinha uma longa tradição histórica democrática, uma história que, contudo, tinha alguns episódios negros como por exemplo o papel da Suíça na II Guerra Mundial, ou a tardia introdução de direitos iguais de voto para as mulheres. A questão como a divergência entre as aspirações e a realidade da educação cívica devia ser avaliada, mas, contudo, essa avaliação não tinha sido feita. As investigações e análises mostraram que os objectivos e as orientações da escola não podiam ser determinados por consenso. Uma divergência entre os desejos e a realidade, entre teoria e prática, podia provavelmente ser afirmada como definindo as características da educação cívica. Na situação da educação cívica na Suíça surgiam lacunas, sendo o problema linguístico a maior de todas. Este problema era um exemplo concreto da dificuldade mais geral inerente a qualquer forma de vida democrática: o problema de como lidar com as diferenças ou o problema das relações entre maiorias e minorias. Se o princípio básico do funcionamento da democracia era o conhecimento expresso das diferenças e do pluralismo, a educação cívica em tal sistema deveria reflectir esta questão e guiar-se através destas orientações. A Suíça parecia, no entanto, não ter posto isto ainda em prática. Contudo, em algumas escolas grupos de professores tinham feito um trabalho relevante no campo da educação cívica.

Hahn (1999) efectuou o seu estudo nos Estados Unidos. De acordo com o autor, a investigação realizada consistiu em perguntar aos especialistas em Estudos Sociais para identificarem o primeiro obstáculo para a instrução efectiva dos Estudos Sociais nos seus Estados. De uma lista de oito possibilidades, os constrangimentos orçamentais e um currículo

compacto foram citados mais frequentemente como sendo os primeiros obstáculos. O segundo obstáculo mais frequentemente citado foi a existência de poucos materiais e um conteúdo de conhecimentos de aprendizagem inadequado. Para além destes, alguns professores do grupo alvo da investigação mencionaram os poucos recursos como um obstáculo, e um afirmou que a decisão prioritária num currículo compacto era um desafio, outros, contudo, levantaram outras questões. Muitos mencionaram que ensinar estudantes que falavam mal inglês ou que tinham competências de leitura baixas era um desafio do dia-a-dia. Poucos disseram que uma preparação inadequada dos professores e o medo da controvérsia colocava problemas no ensino sobre a diversidade. Outros afirmaram que era um desafio tentar ensinar assuntos relativos à democracia e encorajar os estudantes a expressarem as suas opiniões, quando a política escolar era a de manter as crianças silenciosas e com pouco poder. Finalmente, como a maioria dos Estados estavam a rever os conteúdos e a desenvolver novas experiências, alguns dos quais assentavam em saber o que é que os estudantes conheciam na área da educação cívica, tal facto revestia-se de alguma perplexidade, pois a necessidade era menos a de regular o que os estudantes aprendiam do que olhar para e como eram ensinados. Os estudantes e os professores de escolas urbanas, acolhendo famílias de baixos níveis socioeconómicos, provavelmente, podiam experienciar estratégias instrucionais menos variadas e ambientes escolares democráticos menos diferenciados do que os estudantes de escolas que acolhiam grupos de alto nível socioeconómico. Consequentemente, as suas aprendizagens acerca da democracia, identidade nacional e diversidade eram provavelmente bastante diferentes.

3.2. Estudos Empíricos Desenvolvidos no Âmbito do Projecto Citizenship Education Policy (CEPS)

Um outro estudo internacional, projecto CEPS (*Citizenship Education Policy*) englobou uma rede de projectos desenhados para examinar as mudanças das características do conceito de cidadania nos próximos vinte e cinco anos e as implicações de tais mudanças na política educativa. Integraram, este projecto, investigadores de nove nações. Como afirma Cogan (2000 a) como nos aproximamos do fim deste século turbulento e nos preparamos para enfrentar os desafios do próximo, a questão em que consiste a educação para a cidadania, em várias nações, apropriada às exigências e necessidades de uma rápida mudança na comunidade global é crítica tanto nos contextos nacionais como internacionais. O planeta e a família humana estão a confrontar-se com um conjunto de novos desafios incluindo a globalização da

economia, um significativo nível de deterioração na qualidade do ambiente global, rapidíssimas mudanças nas tecnologias e nas suas utilizações, a perda do sentido de comunidade e de crenças partilhadas pelo bem comum, questões éticas relativas ao uso da engenharia genética, migrações em larga escala quer dentro quer entre nações e ao aumento da criminalidade.

E o autor interroga-se: como podemos responder a estes desafios quer como membros de um Estado-nação particular quer como membros de uma comunidade global de nações, de uma maneira atenta, activa, pessoal e ainda com um empenhamento pelo bem comum? Esta foi a questão subjacente ao projecto *Citizenship Education Policy Study*. Ainda, de e acordo com Cogan (2000 a), os programas de educação formal têm tradicionalmente prescrito como um dos seus deveres, em primeiro lugar, a preparação do cidadão dentro das áreas sociais do currículo. A educação para a cidadania tem sido tipicamente um objectivo importante nos cursos focados no estudo da História e do Civismo na maioria das nações e tem sido, na sua maior parte, centrado no conhecimento de como em determinado estado o governo e as outras instituições funcionam, nos direitos e nos deveres relativos ao estado e à sociedade como um todo, e tem sido largamente orientado para o desenvolvimento do sentido da identidade nacional. Como refere Cogan (2000 a), quando o mundo era um lugar muito simples, esta conceptualização de cidadania servia-nos muito bem, mas já não é mais o caso. A complexidade, escala e interligações dos desafios que enfrentamos no fim do século XX e no início do século XXI implicam que o significado convencional não pode simplesmente continuar a ser o mesmo. Exige uma nova concepção de cidadania, uma concepção em que quer as escolas quer as comunidades servem e são parte, são parceiros iguais na educação de cada nova geração. Tal apela para uma abordagem da educação para a cidadania que é *multidimensional* pela sua própria natureza; que inclui o desenvolvimento pessoal mas inclui também o pensar e o agir em caminhos que tenham em conta as comunidades locais, nacionais e globais, bem como o que lhes diz respeito. É uma concepção baseada nas dimensões do tempo, isto é, tem em conta os problemas presentes de forma a respeitar a herança do passado enquanto protege também os interesses do futuro. É também espacial, por natureza, na medida em que conhece os diferentes níveis da comunidade que podem ser tomados tendo em conta a forma como enfrentamos e tentamos resolver problemas globais e questões que se manifestam a nível regional, estatal, provincial e, na maior parte das vezes, a nível local.

Esta nova conceptualização de educação para a cidadania chegou aos investigadores do projecto através do auxílio de figuras políticas e escolares que examinaram a tendência dos dados globais e que tinham uma visão acerca do que um futuro próximo podia trazer. Um total de cento e oitenta e duas figuras políticas participaram neste estudo, através de entrevistas desenhadas com o objectivo de gerarem itens de um questionário e de duas entrevistas subsequentes e repetidas durante um período de dezoito meses. O objectivo foi utilizar especialistas da política e do governo, dos negócios, da indústria e do trabalho, da ciência e da tecnologia, da saúde e da educação, de campos académicos e culturais como informantes do estudo, e a investigação foi conduzida em nove nações na Ásia, Europa e América do Norte. Passamos a explicitar os campos de análise, os seus processos, as suas descobertas, as recomendações emergentes das descobertas, e especialmente o desenvolvimento de um novo modelo de educação cívica que os autores designaram por *cidadania multidimensional*, e, ainda, os desafios que os educadores e os decisores políticos enfrentam ao implementarem este modelo. Antes de passarmos à recensão dos trabalhos empíricos realizados no âmbito deste projecto, abordaremos, dada a sua importância, o que os investigadores entendem por *cidadania multidimensional* e quais são os cinco atributos da cidadania. Referimos que temos estado a explicitar as principais ideias de Cogan.

Cogan (2000 a) considera que os sistemas políticos modernos dependem para o seu sucesso de serem possuidores de uma concepção de cidadania. Esta pode estar explicitamente definida numa constituição, numa lista de direitos ou noutra qualquer documento similar, ou pode ser deixada implicitamente dentro das tradições e instituições nacionais. Usualmente, é uma combinação das duas: prescrições explícitas e práticas implícitas. Mas qualquer que seja o caso, qualquer concepção de cidadania contém um sentido de conhecimentos, competências, valores e disposições que, idealmente, os cidadãos devem possuir. Estes atributos da cidadania estão de acordo com a natureza do sistema político do qual eles são uma parte, mas em termos gerais podem ser classificados em cinco categorias: um sentido de identidade; o usufruto de certos direitos; o cumprimento das obrigações correspondentes; um grau de interesse e de envolvimento nos assuntos públicos e uma aceitação dos valores básicos da sociedade. Todas estas cinco categorias são transmitidas através de uma variedade de instituições quer governamentais quer não governamentais, incluindo os *media*, mas são usualmente vistos

como uma responsabilidade particular da escola. Os atributos da cidadania, mais uma vez de acordo com Cogan (2000 a) são os seguintes:

O primeiro elemento da cidadania – um sentido de identidade – é usualmente definido em termos nacionais, pensado não necessária e exclusivamente nestes termos, a partir do momento que em muitos países existem múltiplas identidades sejam elas locais, étnicas, culturais, religiosas ou outras. Isto é evidente no caso nas sociedades multiculturais. Contudo, um sentido de identidade nacional e de patriotismo é usualmente visto como um ingrediente essencial da cidadania. Porém, e tendo em conta os desafios do século XXI, este conceito de cidadania já não é suficiente, pois o mundo tornou-se cada vez mais interligado e interdependente. O interesse na combinação das dimensões nacional e multinacional está claramente reflectido nos dados que emergiram do CPES e é uma das razões porque se fala da cidadania *multidimensional*.

O segundo elemento da cidadania consiste no usufruto de certos direitos. Ser cidadão é ser membro de um grupo e desse modo ter o direito aos benefícios que aquele grupo de membros confere. Os cidadãos têm por exemplo o direito à protecção dos seus governos quando estão a viajar fora dos seus próprios países. Têm direito à protecção da lei e de todos os outros direitos que as suas constituições e sistemas políticos lhes garantem. De acordo com Marshall (1950, citado por Cogan, 2000 a) os direitos dos cidadãos no mundo ocidental podem ser classificados em três categorias, listados pela ordem como foram aparecendo historicamente: o primeiro, são os direitos legais, tais como o direito a não ser preso arbitrariamente e o direito a um julgamento justo se for acusado de algum crime; o segundo, são os direitos políticos como sejam o direito de voto, de ser candidato a cargos públicos e de participar nos assuntos públicos; o terceiro, são direitos económicos e sociais, como no caso do direito a organizar sindicatos, ser escolarizado, ter direito à segurança social e muitos outros. Todos estes direitos são obviamente um bom assunto de debate. Qual deve ser a sua dimensão? Qual é o equilíbrio apropriado entre as disposições públicas e privadas? Qual deve ser a responsabilidade de um cidadão individualmente e da sociedade como um todo? Estas e outras questões lembram que a cidadania não é um conceito estático, estabelecido de uma vez por todas, um conjunto de práticas, mas um processo contínuo de debate e muitas vezes um assunto de discórdia política e disputa. Esta é outra das razões pela qual o autor fala da cidadania *multidimensional*.

O terceiro elemento da cidadania consiste nas responsabilidades, obrigações e deveres. Está universalmente aceite que a cidadania implica a obrigação de cumprir determinados deveres, incluindo a responsabilidade de obedecer à lei, de pagar os seus próprios impostos, de respeitar os direitos das outras pessoas, de lutar pelo seu próprio país e em termos gerais de cumprir as obrigações sociais. Tal como no caso dos direitos dos cidadãos, os deveres e obrigações da cidadania são também objecto de debate e de discussão, o que conduz de novo para a questão da cidadania *multidimensional*.

A questão dos deveres de cidadania introduz o quarto elemento da cidadania que consiste na responsabilidade de tomar parte nos assuntos públicos. Tem uma longa tradição, datando da Grécia Antiga, o que distingue uma boa pessoa de um bom cidadão. Uma boa pessoa vive a sua vida com virtude e honra, mas sem qualquer envolvimento ou interesse pelos assuntos públicos. Um bom cidadão, por contraste, não vive apenas decentemente a sua própria vida privada, mas está também empenhado nos assuntos públicos e desempenha neles, idealmente, parte activa. De novo, tal como a cidadania de direitos e deveres, o envolvimento nos assuntos públicos não é uma questão prescritiva, mas um assunto para deliberação e debate o que conduz, mais uma vez, para a cidadania *multidimensional*.

O quinto elemento da cidadania é o aceitar dos valores sociais básicos. Entre eles contam-se, para além de outros, a verdade, a cooperação, o respeito pelos direitos humanos, a não-violência. Tais valores sociais são vistos como ajudando a constituir a identidade distintiva de um país e como tornando possível a vida social. São também vistos como um importante elemento de um bom cidadão e com os outros elementos da cidadania podem colocar problemas para os quais os cidadãos têm de estar prontos para serem capazes de os resolver por si próprios e, ao mesmo tempo, respeitarem os pontos de vista, interesses e direitos dos outros. Esta interacção entre as prioridades do cidadão individual, as dos seus concidadãos, as dos cidadãos de outras sociedades e de cidadãos ainda não nascidos, constitui outra das razões que conduz de novo para a questão da cidadania *multidimensional*.

E Cogan (2000 a) continua a desenvolver os cinco atributos da cidadania. Assim, de acordo com o autor, os cinco atributos da cidadania, anteriormente referidos, podem e constituem elementos de debate e de disputa. Os direitos podem entrar em conflito uns com os outros. A interpretação dos direitos e deveres nem sempre é claramente reconhecida. Os cidadãos podem divergir uns dos outros sobre as soluções para os assuntos públicos. A

mudança política pode conduzir a questionar a aceitação de definições de cidadania. A certos grupos podem ser negados os benefícios da cidadania, como acontece historicamente no caso das mulheres e das minorias raciais e étnicas. Os cidadãos podem honesta e honradamente colocar reivindicações sobre o princípio e a consciência do que convencionalmente tem sido definido como cidadania. Em todos estes casos, e noutros como estes, a cidadania não é um assunto de inquestionável obediência a quem quer que seja que esteja no poder ou às forças da tradição. Nem tão pouco está em conformidade com a opinião maioritária ou a aceitação passiva da sabedoria convencional. Para além disto, cidadania envolve pensar por si próprio e ao mesmo tempo ouvir e respeitar os pontos de vista de outras pessoas, no sentido de se tornar pessoalmente comprometido com os problemas e questões com que uma determinada sociedade se confronta. Podemos falar do cidadão deliberativo, argumentando que o cidadão deve ser capaz de pensar, reflectir, discutir e agir de forma racional, razoável e eticamente defensável. O conceito de deliberativo, de acção reflectiva é também incluído no conceito de cidadania *multidimensional*. Deste modo, os cinco atributos da cidadania têm óbvias implicações para e na educação. Historicamente, a educação pública obrigatória sempre atribuiu um importante papel à preparação de cidadãos. As escolas tentam dar aos jovens cidadãos um sentido de identidade, e muitas vezes de orgulho nacional e a ensinar-lhes os direitos e deveres de cidadania como é oficialmente definida.

O conceito de cidadania *multidimensional*, de acordo com Cogan (2000 a), acompanha a tendência global da literatura que trata agora temas como o desenvolvimento económico, a tecnologia e a comunicação, a população e o ambiente que são vistos, não como excluindo-se mutuamente, mas como interligados. O movimento de muitas economias individuais nacionais para uma economia global não surge facilmente. O sentido de identidade das pessoas, em muitos dos seus aspectos fundamentais, está ligado ao Estado-nação. Contudo, e continuando a seguir o mesmo autor, os sinais de que a economia global está a emergir podem ser vistos no movimento, especialmente no mundo industrializado, para zonas regionais de comércio ou blocos, como sejam a União Europeia, a NAFTA, a ASEAN, entre outras. Tal significa apenas que muitas nações estão simplesmente a mover-se de mecanismos comerciais bilaterais para grupos ou blocos regionais na tentativa de consolidar as suas vantagens competitivas, enquanto que de facto as corporações transnacionais conduzem o actual negócio dos produtos transformados, do comércio, da produção e da distribuição de serviços que se estão a

movimentar consideravelmente para uma operação totalmente global, que transcende as fronteiras nacionais e mesmo a soberania nacional com uma frequência crescente. As corporações transnacionais podem ver os Estados-nação como supérfluos pois actuam sem o seu envolvimento. Ainda de acordo com o autor, a tecnologia é a segunda tendência global que recebe uma grande atenção por parte dos *media*. As mudanças tecnológicas afectaram muito de perto todas as actividades em que as pessoas estão envolvidas no dia-a-dia, isto é, no local de trabalho, em casa, na escola, no lazer. As pessoas estão *on-line* em todo o mundo com acesso instantâneo a muita informação. O elemento chave é o acesso. Outro aspecto da tecnologia que aumenta a sua importância no futuro é a engenharia genética que coloca muitas questões morais e éticas e será das questões que provocará uma das maiores mudanças nas sociedades. Assim, e continuando a seguir o pensamento do autor, nas escolas, há a tendência para estas novas tecnologias serem utilizadas de forma passiva. Isto representa um grande desafio para os educadores no que se refere ao uso activo e inteligente da tecnologia. A população e o ambiente estão cada vez mais interligados. A população do planeta continua a crescer e exerce uma enorme pressão sobre o ambiente. A lista de problemas que afecta o planeta é enorme: inclui a desertificação; a destruição de solos aráveis; a destruição dos aquíferos; as chuvas ácidas; os desperdícios químicos e nucleares; a diminuição de recursos; a erosão; a destruição das florestas; a salinização devida a uma prática de irrigação pobre; o envenenamento da atmosfera; a destruição da camada do ozono e as mudanças climáticas; o cada vez menor abastecimento de água potável. A ligação entre o ambiente e a população é forte. Continuando a seguir o autor, a mudança nos padrões demográficos tem efeitos poderosos e duradouros. Um dos problemas chave é o do aumento da população não estar igualmente distribuído. O maior aumento da população verifica-se no mundo não industrializado. No futuro poderão aumentar as tensões entre as nações de "ter" e as do "não ter". A pressão da imigração tenderá a aumentar como resultado do crescimento da população o que trará tensões entre mundos industrializados e não industrializados. Milhares de pessoas movimentam-se através das fronteiras, tornando virtualmente cada país mais multiétnico. Como resultado, as regras estabelecidas na vida política em muitos países estão a ser desafiadas por uma nova política da diferença cultural.

O autor acrescenta que as tendências globais enunciadas juntamente com os resultados do estudo sugerem fortemente que os modos usuais de educar para a cidadania não são

suficientes na entrada do século XXI. Exigem que os cidadãos sejam capazes de abordar simultaneamente elementos, questões e contextos muito diversos. Na verdade, a recomendação central emergente deste estudo é a de que a futura política educativa deve ser baseada naquilo a que os investigadores designam por educação para a cidadania *multidimensional* apropriada às necessidades e exigências do século XXI. Esta concepção deve permear todos os aspectos da educação, incluindo o currículo e a pedagogia, a gestão e organização, e as relações entre a escola e a comunidade. Isto pode ser conseguido apenas se as escolas e outras agências da sociedade trabalharem juntos. As quatro dimensões agregadas na concepção de cidadania *multidimensional*, segundo os investigadores, são pessoais, sociais, temporais e espaciais.

O estudo que estamos a apresentar iniciou-se com o estabelecimento por consenso da definição de cidadania. Assim, um cidadão foi definido como um membro constituinte da sociedade. Cidadania, por outro lado, foi designada como um conjunto de características do ser cidadão. E finalmente a educação para a cidadania, o ponto fulcral subjacente ao estudo, foi definida como a contribuição da educação para o desenvolvimento das características de ser cidadão. Salientamos que neste estudo a educação é definida no seu sentido mais amplo, incluindo o formal, significando a escola em si mesma; não formal, significando os programas educativos que estão fora do contexto da escola formal, isto é, programas para adultos e educação contínua, programas especiais educativos para crianças e jovens; e informal, que consiste naqueles conhecimentos adquiridos quase inconscientemente numa variedade de ambientes tanto na escola como em comunidades mais alargadas. Esta definição geral possibilitou a definição de cidadania que foi estabelecida para este estudo. A cidadania é um conjunto de características do cidadão do século XXI, dada e acordada por um painel de especialistas, e que inclui dimensões educacionais, políticas, socioculturais e económicas, quer a nível local, quer nacional, quer internacional.

Uma vez estabelecidos os temas, a primeira tarefa dos investigadores consistiu num programa extensivo de conhecimento de textos quer da educação para a cidadania quer das tendências emergentes da literatura global. Tal tornou-se necessário para assegurar que cada um dos vinte e seis investigadores dos quatro grupos tivessem a fundamentação exigida nestas áreas antes de começarem o processo de pesquisa. O passo seguinte consistiu na selecção e organização das equipas de investigadores. A metodologia adoptada neste estudo foi uma

adaptação intercultural do modelo *Ethnographic Delphi Futures Research (EDER)*. Este método de pesquisa é baseado no método *Delphi* que é um método usado habitualmente pelos governos e homens de negócios para fazerem projecções a longo prazo com vista a desenvolverem directivas políticas apropriadas. Face ao que precede, começaremos por apresentar os resultados da investigação feita pelos investigadores envolvidos no estudo e de seguida apresentaremos os resultados após a aplicação do método *Delphi*.

Derricot (2000) focou um dos seus estudos em Inglaterra e País de Gales. As leituras dos documentos efectuadas pelo autor relativas aos dois países em estudo permitiram-lhe concluir que: em primeiro lugar, os documentos contêm um conjunto de orientações para os professores, uma série de ideias não experimentadas e que não foram testadas em contextos escolares. As áreas e os contextos estão sobrepostos com outros temas e com dimensões inter-curriculares tais como a educação para a saúde, o conhecimento económico e industrial, e o trabalho multicultural, assim como a igualdade de oportunidades. As ligações específicas entre estes temas, dimensões, áreas e contextos e a sua relação com a cidadania não são claras. Os deveres e as responsabilidades são sempre acentuados antes dos direitos. Uma das características da educação para a cidadania é a de que é usualmente associada com a política educativa. Os professores não têm tradição de ensinar esta área. A obrigação legal do ensino da educação para a cidadania impõe fortes exigências na formação e no suporte de desenvolvimento de programas com vista à preparação dos professores para tal tarefa; o tratamento da educação para a cidadania dentro do Currículo Nacional é relegado para um estatuto de tema inter-curricular. As dimensões e temas inter-curriculares não são avaliados, e consequentemente os seus estatutos são imediatamente reduzidos aos olhos dos estudantes, pais e professores; o Currículo Nacional exige que a educação para a cidadania seja dada aos alunos na escola básica. Se existe pouca tradição no ensino desta área nas escolas secundárias, a tradição nas escolas básicas é praticamente inexistente. O Currículo Nacional para ser completamente implementado é necessário um programa mais vasto de formação para que tal aconteça; há uma confusão considerável entre o significado e a praticabilidade no ensino da cidadania activa e participativa. A maior parte das recomendações para a participação activa por parte dos estudantes sugerem que sejam confinadas à sala de aula, a grupos escolares ou à escola.

No estudo que efectuou na Alemanha, Derricot (2000) considera, após a leitura documental, que as reformas que tiveram lugar depois de 1989, e que iniciaram o movimento para a unificação da Alemanha tiveram um efeito fundamental nas escolas germânicas. O desenvolvimento da democracia nas escolas do Leste alemão é um aspecto importante da unificação. Os futuros cidadãos da Alemanha precisam de experienciar um currículo que desenvolva nos estudantes um sentido de participação nas tomadas de decisão e no processo político. Essencial nas mudanças das estruturas do sistema educativo é o papel desempenhado pelos professores. Como pode então uma política de educação para a cidadania *multidimensional* ser implementada na nova Alemanha? O problema em toda a Alemanha é saber se a educação para a cidadania deve ser ensinada e ter um lugar dentro do currículo. Se assim for, qual deve ser esse lugar? Como noutros países, o lugar dentro do currículo da educação para a cidadania não é uniforme e regularmente reconhecido. Tanto nas escolas básicas como nas secundárias, a educação para a cidadania está sujeita a um largo espaço de interpretações. Em algumas escolas, pode ser ensinada directamente e noutras é vista como parte da socialização geral que a escola possibilita. Como noutros países, incluindo o caso da Alemanha, é difícil agregar a educação para a cidadania a uma área do currículo e a responsabilidade pelo ensino do assunto varia de um *Land* para outro *Land*, e de um tipo de escola para outro. Os controlos legais no sistema educativo alemão que foram adoptados por novos *Länder* e a tradição de continuidade fazem do desenvolvimento da educação para a cidadania *multidimensional* uma pequena prioridade, ou mesmo apenas uma remota possibilidade.

Gotovos (2000) centrou o seu estudo na Grécia e após a leitura dos documentos relativos à educação para a cidadania, considera que contrariamente às expectativas, os resultados do auto-governo dos últimos quinze ou vinte anos não são muito encorajadores. (O auto-governo está directamente relacionado com a regulamentação das designadas comunidades estudantis que são definidas como um grupo de alunos que frequentam o mesmo programa escolar. A regulamentação destas comunidades existe em todas as escolas secundárias). Com efeito, pode afirmar-se que os resultados contradizem as expectativas dos decisores políticos no que se refere à educação. Em 1970, defenderam convictamente esta forma de auto-governo dos estudantes numa 'onda' de pedagogia progressista. As comunidades estudantis começaram gradualmente a funcionar como uma extensão do que estava

estabelecido ao nível da escola, introduzindo um antagonismo político-ideológico nos estudantes. As comunidades estudantis degeneraram em pequenos partidos dentro da escola, ou em mini associações estudantis lutando contra os seus declarados 'inimigos', isto é, os professores e o Ministério da Educação. Recentes pesquisas desenvolvidas nesta área mostram que existe uma participação muito pequena dos alunos nas actividades das comunidades, uma profissionalização dos líderes, e sérios desvios entre os procedimentos de facto e os institucionalizados, nos processos de tomada de decisões. Assim sendo, é interessante verificar que o berço da educação para a cidadania na escola – as comunidades estudantis – acabou por fomentar exactamente o tipo de acção que se supunha prevenir: desvios das regras do jogo democrático.

Mátrai (2000) centrou o seu estudo na literatura produzida na Hungria, e de acordo com o autor, a mais importante mudança educativa, após as mudanças políticas, foi a questão do Nacional Core Currículo do Ministério da Educação e da Cultura em 1996. O Nacional Core Curriculum soltou-se do sistema das regulamentações centralizadas. Os objectivos do currículo são a defesa dos direitos humanos essenciais, dos direitos das crianças, dos direitos das minorias e do respeito pela liberdade de consciência e de religião. O novo currículo representa os valores democráticos, servindo os valores nacionais comuns e concentrando-se nos valores do 'humanismo europeu' com vista a tornar mais forte o lugar da Hungria dentro da Europa. É também pedida a atenção para os valores globais. Alguns objectivos estão presentes em quase todas as sugestões programáticas. Entre eles destacamos: ajudar os estudantes a viver em harmonia com o seu ambiente natural e social. Estudam a Nação, num curso que ensina a herança nacional e a cultura das nações; a integração na Europa e no Mundo encoraja os estudantes a adoptar abordagens positivas aos valores comuns europeus e ao papel da Hungria na Europa. Aos estudantes é-lhes também pedido que considerem as conquistas da cultura humana universal e as escolas devem ajudar os seus estudantes a participarem na cooperação internacional; na educação ambiental os estudantes são ajudados a adoptar um estilo de vida consciente em relação ao ambiente. É também pedido aos estudantes que participem em projectos relacionados com o ambiente; a comunicação cultural vê o desenvolvimento das competências comunicativas como a base e a condição da literacia. As escolas devem encorajar os seus estudantes a compreenderem o audiovisual contemporâneo e a usá-lo selectivamente; a orientação profissional desenvolve planos de carreiras profissionais

baseadas no autoconhecimento, no conhecimento do mundo do trabalho e das possibilidades profissionais. Todas estas sugestões programáticas encorajam o respeito pela personalidade, pela identidade nacional e civil, pela responsabilidade social, pela tolerância multicultural, por atitudes e competências que devem ser usadas nas instituições democráticas. Tais orientações possibilitam um leque amplo de liberdade e de escolha para os professores, e os professores têm de aprender a utilizá-las.

Karsten (2000) estudou o caso da Holanda. Considerou o autor, que a maior dificuldade com que as escolas se confrontam é o facto de a maioria dos cursos exigir uma abordagem interdisciplinar. Tal não é um grande problema para as escolas básicas, onde o ensino interdisciplinar é um fenómeno relativamente familiar, mas a questão torna-se mais complexa nas escolas secundárias, onde as disciplinas estão mais claramente divididas em diferentes matérias. É por isto que as próprias escolas têm de arranjar soluções para questões como a dimensão europeia, como por exemplo os projectos semanais que são organizados em torno de um tema central. Estas semanas exigem um grande grau de preparação. São geralmente de natureza circunstancial e perturbam a rotina regular das escolas. Obviamente, é necessário organizar temas mais estruturais, por exemplo aulas específicas para que os assuntos possam ser integrados no horário escolar regular.

Case, Osborne & Skau (2000) estudaram o caso do Canadá. Segundo os autores, as escolas estão sob uma pressão crescente a todos os níveis. Descobriram elas próprias que têm de agir como agências de serviço social para responderem às exigências que não podem ser encontradas em mais nenhum lugar da sociedade. De facto, as escolas oferecem o pequeno-almoço e outros programas nutricionais; estão a fazer um uso cada vez maior da resolução de conflitos e técnicas de aconselhamento de pares; e, em geral, estão cada vez mais a desempenhar funções que deveriam ser desempenhadas pelas famílias. Os professores relatam as suas frustrações pois a maior parte do seu tempo está absorvido por tarefas que não as do ensino. Em tais circunstâncias, quando as escolas não têm escolha porque respondem aos problemas que são originados fora dos seus muros, é obviamente difícil que se dediquem, de uma forma mais profunda, à educação para a cidadania. Apesar destas exigências, e como esta pesquisa torna claro, há uma actividade considerável nas escolas canadianas na educação para a cidadania. Na maior parte dos casos, estes esforços consistem em dar respostas particulares a assuntos específicos largamente experimentados de forma isolada uns dos outros. Não há uma

política de coordenação coesa que envolva todas as actividades diversificadas no sentido de um empenho coerente. Para além disso, a educação para a cidadania parece incluir uma série de inovações curriculares mais do que ser completamente integrada no currículo como um todo. E, excepto para as actividades de um pequeno grupo de pessoas, a educação para a cidadania ainda não está inteiramente nos hábitos de formação de professores. O que é especialmente útil agora serão os esforços concertados para chamar a atenção nacional para as questões da cidadania e o que tal significa para a educação no seu todo.

Otsu (2000) estudou o caso japonês. Para o autor, a educação para a cidadania poder-se-á tornar mais vasta e rica se for associada aos novos currículos que estão preocupados com o conceito de cidadania. A educação para os direitos do homem envolve direitos civis, políticos e sociais. A educação multicultural começou com a educação étnica das crianças coreanas-japonesas em 1970, e agora está a orientar-se para as crianças de outros países asiáticos e para as crianças japonesas-brasileiras. Esta educação está preocupada com a identidade cívica e com os direitos do homem do povo minoritário. A educação ambiental fornece perspectivas ecológicas que são cada vez mais importantes no século XXI. A educação para a paz no Japão centrou-se, por um longo período de tempo, no estudo da História da Guerra incluindo a bomba atómica de Hiroshima. Agora, alguns professores estão a tentar ensinar os conflitos no mundo actual. A educação global tem sido desenvolvida, lentamente, no Japão desde 1980. Este tipo de educação possibilita a consciencialização dos direitos do homem e das questões globais da educação para a cidadania. Se os professores aprenderem e introduzirem estes programas nos Estudos Sociais e Cívicos, a educação para a cidadania pode ter um grande desenvolvimento. Os professores e os cidadãos devem mostrar à geração mais nova que estão a conduzir o Japão para a comunidade global no século XXI.

Pitiyanuwat & Rukspollmuang (2000) estudaram o caso tailandês. Segundo os autores, a educação cívica emerge como um aspecto crucial do sistema educativo tailandês, dando particular destaque ao desenvolvimento humano, não apenas no aspecto cognitivo mas igualmente no aspecto afectivo. A educação cívica tailandesa é desenvolvida baseando-se no Budismo, na instituição monárquica, na cultura tailandesa, na família e na vida. Nos documentos oficiais é indicado que a educação é um instrumento para o desenvolvimento humano, criadora da paz para a espécie humana e para a segurança nacional. A educação cívica desempenhará um papel importante neste processo.

Parker (2000) desenvolveu o seu estudo nos Estados Unidos. Para o autor, muitos educadores nos Estados Unidos, provavelmente mais os que leccionam Estudos Sociais Comunitários, enaltecem a missão de cidadania das escolas, mas muitos criticam a sua implementação argumentando que é ineficaz para atingir alguma coisa. A escola pública para todas as crianças tem sido de facto a primeira realização da educação para a cidadania nos Estados Unidos. Enquanto isto é na verdade uma grande realização, formas mais concretas da educação para a cidadania foram desenvolvidas mas não efectivamente implementadas. Por outras palavras, como inovação curricular, a educação democrática para a cidadania é uma área que não foi realmente implementada em larga escala.

O que emerge dos estudos de caso efectuados, e de acordo com Derricot (2000), é o seguinte: algumas questões são universais e algumas regionais mas todas oferecem desafios significativos se a noção da cidadania *multidimensional* se tornar, quer num assunto político, quer num assunto prático; as ideias tradicionais sobre o que constitui a soberania ou em que consiste um Estado-nação estão numa fase de grande conflito; nos países europeus desenha-se através dos curricula uma perspectiva europeia. A literatura recente nos países da Europa, da Comissão Europeia e do Conselho da Europa tem sido generosa nos seus esforços e nas suas sugestões para desenvolver uma visão europeia para os jovens através dos curricula. A União Económica e Monetária, modelo que está a ser seguido por outros países através da NAFTA, na Ásia Pacífico bem como na Ásia Central, que desenvolvem a integração dos mercados internacionais, a globalização dos problemas do ambiente, são elementos que exigem intervenções legais e políticas que transcendem as fronteiras do Estado-nação; neste mundo globalizado, quais são as experiências de educação para a cidadania que devem ser ensinadas aos estudantes através dos programas? Há um acordo generalizado de que o conhecimento básico dos sistemas sociais e políticos é necessário para todos os estudantes, e há um consenso em que a participação e o envolvimento dos estudantes, preferencialmente em questões reais, deverão ser a base das estratégias de ensino e de aprendizagem. Há uma preferência nos estudos interdisciplinares para a abordagem da educação para a cidadania usando os recursos da História, das Humanidades, das Ciências Sociais e, nalguns casos, da Educação Moral; a educação para a cidadania é ensinada sob diversos rótulos mas parece ser uma questão pouco importante. Os assuntos não estão determinados como uma prioridade. Na maioria dos casos, a importância é atribuída ao conhecimento e ao uso das modernas tecnologias como formas de

aprender e comunicar. Há pouca evidência de casos em que as TIC sejam utilizadas extensivamente na educação para a cidadania: há um acordo considerável acerca dos temas que devem ser incluídos num programa de educação para a cidadania. Todos os países incluem os Direitos do Homem, a Educação Ambiental e a Educação Multicultural. Estas temáticas são incluídas quer nos programas de educação para a cidadania ou fazem parte de temas interdisciplinares. Há também evidência de um desenvolvimento maior de cursos no mundo do trabalho e na escolha das carreiras profissionais; a globalização e a educação global figuram como abordagens desejáveis. Com o fim da Guerra Fria, a Educação para a Paz parece ter desaparecido e a Educação Política não é usada como um curso determinado; a implementação da educação para a cidadania depende da forma como as políticas curriculares são controladas. O currículo escolar é um território muito bem guardado. Em muitos países, os assuntos tradicionais continuam a marcar o seu discreto estatuto e lutam por manterem o que têm. O que sobra é que se os elementos multifacetados da educação *multidimensional* forem bem sucedidos na sua implementação, o território do currículo tradicional necessita de ser delineado e um novo esboço precisa de ser desenhado. Esta é a batalha que tem de começar nas percepções dos professores profissionalmente comprometidos mas, em última instância, continua nas mãos dos políticos e dos decisores políticos.

A investigação que estamos a apresentar desenvolvida no âmbito do *CEPS* envolveu também, como já referimos, a utilização do método *Delphi*. O *Delphi* é um método de investigação que foi desenhado para estudar problemas em áreas de conhecimento que não estão ainda bastante desenvolvidas. Teve origem nos Estados Unidos da América, no princípio dos anos 50, ligado a investigações sobre defesa nacional. Na sua origem este método tinha como objectivo a obtenção de um consenso seguro de opinião de um grupo de especialistas. As características do método podem ser sumariadas como se segue: o investigador usa critérios explícitos para seleccionar um painel de especialistas e desenha um questionário bem estruturado sobre o assunto em estudo; aos painelistas é pedido que respondam ao questionário numa série de repetições; todas as respostas são individuais e anónimas. Os questionários são usualmente enviados por correio e, na maioria dos casos, os painelistas não conhecem a identidade dos outros e a sua única interacção é com o investigador ou com a pequena equipa de investigação; entre duas repetições, os painelistas recebem descrições das respostas prévias, quer individuais, quer do grupo (retroacção controlada). As opiniões do grupo são geralmente

expressas sob a forma de índices estatísticos, uma medida da tendência central, usualmente a resposta mediana, e uma medida de dispersão, usualmente o intervalo interquartil; aos painelistas é então pedido que façam comentários e ou justifiquem as suas opiniões pessoais para revisão pelos investigadores. Estes comentários e justificações são com frequência sumariados e descritos aos painelistas em repetições posteriores; o processo *Delphi* está concluído quando um nível pré-determinado de consenso entre os painelistas é conseguido, ou quando as respostas dos painelistas individuais estabilizaram de repetição para repetição, tornando aparente o facto de que mais repetições não darão origem a um nível de consenso pré-determinado; duas a quatro aplicações do questionário são geralmente suficientes para que se conclua o processo.

Os resultados da investigação efectuada pelo método *Delphi* são-nos apresentados por Karsten, Kubow, Mátrai & Pitiyanuwat (2000). De acordo com os autores, do consenso alcançado entre os cento e oitenta e dois painelistas especializados espalhados pela Europa, América do Norte e Ásia, a quem foi aplicado o método *Delphi*, a conclusão geral foi a de que nos confrontamos com um número importante de desafios, desafios que dizem respeito ao nosso ambiente natural e à ordem económica e social. Os respondentes neste estudo acreditam que está a aumentar a diferença entre os que têm acesso a recursos materiais e a tecnologias de informação e os que não têm. Ao mesmo tempo, os nossos recursos naturais estão a tornar-se cada vez mais escassos, há mais migração e mais crianças vivem no limiar da pobreza. O progresso da ciência e da tecnologia tem uma maior influência no crescimento económico mas levanta, ao mesmo tempo, novas e complexas questões éticas. Em alguns aspectos, podemos falar de cenários de escuridão e de destruição, embora desenvolvimentos bem sucedidos possam também ser vistos. Em termos gerais, os desenvolvimentos esboçados significam que exigências elevadas devem ser colocadas aos futuros cidadãos. Os futuros cidadãos são chamados a pensarem critica e globalmente, e devem ter a vontade e as competências para trabalharem com os outros, assumirem responsabilidades, resolverem conflitos através de meios pacíficos e defenderem os direitos do homem. Devem também estar preparados para mudar o seu estilo de vida e participarem activamente na política. Com vista ao desenvolvimento destas características nos futuros cidadãos, a educação e a escola terão de melhorar. Os alunos precisam de aprender como pensar criticamente. Ao mesmo tempo, a componente internacional do currículo precisa de ser desenvolvida, a ligação entre a escola e a

comunidade local deve ser reforçada e o papel educativo da escola deve ser realçado através de uma melhor cooperação com as instituições fora da escola.

Segundo os mesmos autores, e de acordo com os dados do estudo, é interessante comparar as tendências globais nas quais o consenso foi obtido nestas esferas particulares com aquelas em que os cento e oitenta e dois painelistas falharam na obtenção de um consenso. Examinando as tendências não consensuais podemos verificar que são principalmente as questões relativas aos direitos sociais, globalização *versus* diversificação cultural, desenvolvimento económico *versus* meio ambiente, religião e cidadania, questões que, devido às diferenças de valores, o consenso global não pode ser esperado na avaliação de tais tendências. Por outro lado, pode concluir-se que as diferenças regionais ainda não podem ser evitadas na predição da maioria das tendências globais. Os resultados das características não consensuais também apoiam a ideia de que existe menos possibilidade de um consenso global nas áreas dos valores emocionais (lealdade nacional, desenvolvimento das características conotadas com a moral e o espiritual) do que nas características assentes fundamentalmente em considerações racionais. Examinando as recomendações não consensuais, é evidente que alguma forma de equilíbrio político começou a emergir no desenvolvimento de estratégias educativas, e este facto não é apenas suportado pelas recomendações nas quais há consenso mas frequentemente também nos resultados das recomendações não consensuais.

Para os mesmos autores, os resultados do estudo permitem, também, olhar para as diferenças entre tendências consensuais e não consensuais com mais pormenor e, neste caso, emerge um número importante de tópicos: primeiro, no campo económico, é manifesto que embora exista entre alguns especialistas a concordância de que a diferença económica entre países e entre as pessoas dentro dos países está a aumentar, não foi conseguido o consenso em áreas como o emprego, o mercado de trabalho, ou a globalização dos mercados; segundo, embora os especialistas considerem que o desenvolvimento de mais alianças regionais como um caminho para chegar à paz e à segurança é bastante desejável e moderadamente provável, os dados não deram indicação que as poderosas corporações transnacionais possam desempenhar um grande papel no futuro, assumindo funções de Estado-nação. Isto significa que os especialistas ainda vêem os Estados-nação como a estrutura organizativa das sociedades para os próximos vinte e cinco anos. Também não houve qualquer consenso entre os especialistas em que a sociedade civil se torna mais efectiva na prevenção do que os seus

governos no uso da guerra como um meio de resolver conflitos; terceiro, os resultados das tendências quer consensuais quer não consensuais relativas ao ambiente apontam para a importância de ajudar as pessoas a serem mais conhecedores desta matéria, e a quererem proteger o ambiente. Os resultados sugerem que tudo o que se refere ao ambiente é um factor que deve figurar amplamente em qualquer política educativa no século XXI. Os cidadãos devem ser educados para verem a relação entre a protecção do meio ambiente e a qualidade das suas próprias vidas e bem-estar; quarto, na tecnologia, a única tendência negativa diz respeito à privacidade individual colocada pela tecnologia. Não há consenso entre os especialistas relativamente a uma maior tendência positiva nas afirmações sobre as inovações tecnológicas, tais como a capacidade da tecnologia abrandar a degradação ambiental, ou criar mais oportunidades para grupos e indivíduos marginalizados enquanto força de trabalho; quinto, e último, o papel que o conflito desempenhará no futuro parece também ser uma área de incerteza. Não há consenso, por exemplo, se conflitos inter-grupos (étnicos, regionais ou religiosos) aumentarão dramaticamente dentro e entre as nações nos próximos vinte e cinco anos. Também não há concordância sobre se a influência do extremismo aumentará. Também não há qualquer clara indicação dos especialistas de que a diversidade cultural aumentará e se tornará num ponto fulcral para as políticas mundiais e nacionais.

Os dados do estudo, de acordo com os mesmos autores, apontam para que as estratégias educativas nas quais o consenso não foi conseguido entre os especialistas possibilitam também algumas considerações: primeiro, não há concordância sobre se uma larga proporção dos recursos disponíveis deve ser atribuída à educação dos desfavorecidos ou dos estudantes talentosos, sugerindo que a distribuição dos recursos disponíveis deve ser baseada em princípios igualitários, opondo-se, deste modo, ao aumento de provisões assente em necessidades particulares de aprendizagem; segundo, nenhum consenso foi obtido entre os especialistas sobre se deverão ser aumentadas as oportunidades para os aprendentes moldarem a sua própria educação, por exemplo para decidirem o que aprendem, como aprendem, e quando e onde aprendem. Os resultados sugerem que a capacidade dos educadores, decisores políticos e outros profissionais deverá ser traduzida como suporte dos curricula escolares e da pedagogia, em oposição a dar mais oportunidades aos que aprendem por si mesmos, que tomam decisões sobre a sua própria educação; terceiro, não há indicação nos resultados de que as escolas devam ser organizadas em pequenas unidades para possibilitar ambientes de apoio

aos estudantes, ou que um redesenhar radical da escola deve ser encorajado. Estes resultados sugerem que as salas de aula, e as escolas em geral, são ainda vistas como locais favoráveis para o fomento de atmosferas que conduzem à aprendizagem, e que as escolas são ainda os locais onde a educação formal para a cidadania deverá ser implementada; quarto, embora os especialistas recomendem fortemente que deve ser dada uma atenção reforçada às questões globais e aos estudos internacionais, o consenso, no entanto, não foi conseguido sobre se deve ser dada atenção nos currículos escolares às culturas e linguagens ocidentais e não-ocidentais, ou se, pelo contrário, os programas educativos devem respeitar e preservar tradições culturais particulares.

Sintetizando, as opiniões dos especialistas apresentam um quadro de tendências significativas com as quais os cidadãos terão de se confrontar nos próximos vinte e cinco anos, e características específicas que os cidadãos deverão possuir e treinar para competir com tais tendências. Finalmente, recomendam um número de estratégias educativas chave para ajudar a desenvolver e a fomentar estas características nos cidadãos. Ao juntar as opiniões informadas dos especialistas provenientes de uma variedade de campos, os investigadores esperam que os decisores políticos utilizem tais resultados para criar políticas que encorajem as tendências e características desejáveis, características e estratégias que já foram mencionadas, e, por outro lado, procurem mudar a direcção das tendências indesejáveis, tenham a capacidade de intelectualmente terem o seu próprio contexto nacional e cultural.

De acordo com Kubow, Grossman & Ninomiya (2000), analisando os resultados apresentados, os investigadores procuraram identificar temas, conceitos ou construtos que devem traduzir os resultados em recomendações políticas, o resultado esperado desta pesquisa. Os resultados sugerem a necessidade para uma muito mais complexa concepção de cidadania e de educação para a cidadania. Os investigadores concluíram que a educação para a cidadania para o século XXI exige uma abordagem mais holística marcada pela compreensão e consistência tanto em profundidade como em extensão. Na tentativa de identificar uma imagem mais holística de cidadania e da educação para a cidadania, os investigadores formularam um modelo que acabaram por descrever como *cidadania multidimensional*. Este termo procura descrever o complexo, a conceptualização multifacetada da cidadania e da educação para a cidadania que será necessária se os cidadãos vão competir com os desafios que os painelistas sugerem que serão enfrentados nas primeiras décadas do século XXI.

Kubow *et al* (2000) apresentam-nos a conceptualização multifacetada da cidadania. Assim, a cidadania *multidimensional* pode ser melhor entendida se incluir quatro dimensões chave: a pessoal; a social; a espacial; e a temporal. A recomendação especial deste estudo é que a visão da cidadania *multidimensional* deve ser central na política educativa pois os estudantes vão enfrentar efectivamente novos desafios nos próximos vinte e cinco anos. As oito características que os painelistas acreditam ser a natureza e as qualidades de uma cidadania bem sucedida são as seguintes: a capacidade para olhar e abordar os problemas como membro de uma sociedade global; a capacidade de trabalhar com os outros de forma cooperativa e tomar a responsabilidade dos seus papéis e deveres dentro da sociedades; a capacidade para compreender, aceitar, apreciar e tolerar diferenças culturais; a capacidade de pensar de forma crítica e sistemática; a disposição para resolver problemas de uma forma não violenta; a disposição para mudar o seu próprio estilo de vida e hábitos de consumo para proteger o ambiente; a capacidade de ser sensível em relação e na defesa dos direitos do homem, isto é, direitos das mulheres, minorias étnicas, etc.; a disposição e a capacidade para participar na política a nível local, nacional e internacional.

As oito características mencionadas, de acordo com os autores, são indicativas do tipo de mundo no qual os especialistas prevêem que os cidadãos vivam. Mais afirmam que num mundo cada vez mais interligado onde as questões que afectam a vida dos povos são globais e, também, de natureza intercultural, implica que o conceito de cidadania se torna ele próprio muito mais complexo. Esta complexidade necessita que os cidadãos possuam um conjunto particular de atributos que os torne capazes de serem bem sucedidos nos anos vindouros. É importante que os cidadãos sejam capazes de abordar os problemas como membros de uma sociedade global. Um cidadão entendido como membro de um mundo interligado, de um mundo global, desafia-nos a definirmo-nos a nós próprios num muito mais largo contexto, a expandir o nosso conceito de identidade de cidadão para incluirmos uma identidade global, assim como local, estatal e nacional. Para ajudar os estudantes a desenvolverem as oito características, atrás mencionadas, os autores desenvolveram um programa educativo construído em torno de um modelo de uma cidadania *multidimensional*. Deste modo, estruturaram um modelo em que as quatro dimensões (a pessoal, a social, a espacial, e a temporal) estão inter-relacionadas. Passamos de seguida a enunciar as características de cada uma das dimensões, bem como a forma como a escola as deve desenvolver, ou seja, como é

perspectivada a educação para a cidadania num modelo multidimensional, de acordo com os mesmos autores.

A dimensão pessoal da cidadania *multidimensional* envolve o desenvolvimento de uma capacidade pessoal de um empenhamento para um civismo ético caracterizado por responsabilidades de hábitos de pensamento, de emoção e de acção individuais e sociais. Assim sendo, um cidadão deve desenvolver: a capacidade de pensar crítica e sistematicamente; a compreensão e a sensibilidade para as questões das diferenças culturais; um reportório de responsabilidade na resolução de conflitos e na solução de problemas de forma cooperativa e não-violenta; a disposição para proteger o meio ambiente, para defender os direitos do homem e para se empenhar na vida pública. A dimensão pessoal deve dirigir-se explicitamente para a dimensão da ética e dos valores, embora estes sejam diferentes, conforme as culturas e as nações. Para pôr em prática esta dimensão pessoal da cidadania, a educação deve desenvolver e reforçar em todos os estudantes a determinação para moldarem as suas próprias vidas por caminhos que os tornem capazes de atingirem as oito características enquanto continuam sensíveis aos valores tradicionais. Tal exige uma atenção para o ensino e aprendizagem dos conhecimentos apropriados, competências e valores que devem ser da incumbência das escolas como um todo, tanto nos seus currículos explícitos e cursos de estudos e de muitas outras maneiras, directa ou indirectamente, de forma a influenciarem os estudantes. Os educadores devem compreender que os estudantes, ao trabalharem nas tarefas escolares, estão a desenvolver certas crenças, valores e preferências que, mais tarde, são generalizadas à sua vida cívica. Porém a cidadania *multidimensional* não é qualquer coisa que possa ficar confinada a um curso específico, ou às aulas de civismo. Deve envolver toda a atmosfera, o clima social da escola. Contudo, as escolas não devem trabalhar isoladas das outras instituições responsáveis pela socialização dos jovens.

A dimensão social da cidadania reconhece que, embora as qualidades pessoais sejam essenciais, não são suficientes, por si mesmas, para desenvolverem a cidadania *multidimensional*. A cidadania na sua verdadeira essência é uma actividade social. Envolve pessoas a viver e a trabalhar juntas com objectivos cívicos. De facto, os cidadãos devem ser capazes de trabalhar e interagir com as outras pessoas numa variedade de lugares e contextos. Devem ser capazes de se empenharem em debates e discussões públicas, de participarem na vida pública, de lidarem com os problemas e as questões que se lhes deparam de uma forma

que, ao mesmo tempo, os equipem para lidarem respeitosamente com as pessoas cujas ideias e valores são diferentes dos seus. O envolvimento social é um importante elemento da cidadania. A estrita dimensão política ligada apenas a questões políticas, eleições e partidos políticos é apenas um dos elementos desta dimensão social da cidadania, que também encerra a vasta variedade de actividades e compromissos usualmente descritos como sociedade civil. Do ponto de vista de uma cidadania *multidimensional*, a cidadania não pode estar confinada à especulação e contemplação. Bem pelo contrário, todos os cidadãos devem ser participantes, pois temos de enfrentar os desafios do século XXI. O envolvimento social deve também ser combinado com um compromisso com a acção, ou seja, a predisposição para agir. Neste sentido, a cidadania *multidimensional* emerge da tradição que o bom cidadão está envolvido activamente na vida social e nos assuntos públicos das suas comunidades. Ao mesmo tempo, esta participação não é um fim em si mesmo. A acção cívica deve ser o resultado da reflexão e da deliberação e ser empreendida com o total respeito pelos direitos dos outros. Deste modo, a cidadania *multidimensional* implica que a escola tenha em conta os novos contributos da educação para a cidadania, que vêem a cidadania como um vínculo para o compromisso, para a participação na vida pública através de um vasto leque de domínios quer sejam governamentais ou não governamentais. Neste contexto, os programas de educação para a cidadania podem incluir um sem número de actividades que exijam acção directa social e política, tanto como o envolvimento em projectos e campanhas políticas, projectos comunitários, serviço voluntário, estudos comunitários. Face ao presente declínio dos assuntos políticos, o envolvimento em organizações cívicas para o desenvolvimento da dimensão social é vista como necessariamente urgente.

A dimensão espacial pressupõe que os cidadãos devam ver-se a si próprios como membros de múltiplas comunidades justapostas – local, regional, nacional e multinacional. O mundo, na realidade, está cada vez mais interdependente e o mundo do século XXI será ainda mais interdependente. Tal é resultado das mudanças nas tecnologias, nas comunicações, nos padrões de comércio, na imigração, entre outros. Isto significa que o mundo do século XXI transcende as fronteiras nacionais e exigirá soluções transnacionais. Mas ao mesmo tempo que o mundo está a ficar cada vez mais interdependente, o sentido de identidade das pessoas está e continuará enraizado no local e no pessoal, em termos de nação e de cultura. Na dimensão espacial, procura lidar-se com este traço característico, embora contraditório, da vida moderna.

A cidadania *multidimensional* exige que os cidadãos sejam capazes de viver e trabalhar numa série de níveis interligados, desde o local até ao multinacional. Se combinarmos a análise da dimensão espacial com a dimensão pessoal e social, o que queremos é formar cidadãos que pensem globalmente e ajam localmente. Tomada neste sentido, a educação para a cidadania implica que as escolas explorem e celebrem a diversidade encontrada dentro delas próprias por um lado, e por outro proporcionem aos estudantes as oportunidades de terem experiências para além das fronteiras das escolas. A cidadania *multidimensional* exige que se proporcione aos estudantes uma estrutura deliberativa e reflexiva para que compreendam os seus múltiplos papéis a todos os níveis, e que se lhes dê competências para atravessarem as fronteiras quer sejam geográficas ou culturais. Neste sentido, o conceito de educação para a compreensão e cooperação internacional deverá ser desenvolvido e ampliado de tal modo que os estudantes se vejam a si próprios como membros de várias comunidades justapostas.

A dimensão temporal pressupõe que os cidadãos ao lidarem com os desafios contemporâneos devam ser capazes de ver o mundo não de uma forma limitada, não numa perspectiva tempocêntrica, ou seja, a tendência para limitar a sua visão às circunstâncias presentes. A cidadania *multidimensional* exige que se dê especial atenção ao passado. Os cidadãos necessitam de um conhecimento aprofundado da sua história, e da história do mundo, pois só assim se lhes pode dar o sentido da sequência e das raízes. Ao mesmo tempo, ao lidarem com os desafios contemporâneos, os cidadãos devem também lembrar-se que as suas acções terão um impacto sobre os futuros cidadãos. A cidadania *multidimensional* exige que o presente e os seus desafios sejam ancorados no contexto tanto do passado como do futuro, e como tal as soluções para problemas a curto prazo devem ser evitadas sempre que possível. Será importante que se formule o currículo da educação para a cidadania no maior espaço de tempo possível, alargando o conhecimento e a compreensão do presente com os do passado e com os do futuro. Como cidadãos, os indivíduos são chamados a inovar com respeito o conhecimento e os valores que constituem a nossa herança, e a compreender que são também administradores do futuro. Na sala de aula, isto significa que os estudantes devem ser encorajados a pensar, a falar e a discutir acerca do futuro e do passado relacionando-os com as questões contemporâneas. Desta maneira, a dimensão temporal pode ser desenvolvida nos estudantes. Os resultados do estudo indicam que o sentido de identidade do cidadão deve estar localizado não apenas a nível nacional, mas numa variedade de níveis: do local ao nacional a

ao multinacional. De seguida, apresentamos outras investigações desenvolvidas no âmbito deste projecto.

Parker, Grossman, Kubow, Kurth-Schai & Nakayama (2000) consideram que as escolas das nações incluídas neste estudo têm muitas coisas em comum. As crianças fazem os trabalhos de casa, brincam juntas, comportam-se ou não de acordo com as normas localmente significativas, participam em numerosas actividades ritualizadas; os adultos procuram ensinar-lhes um currículo que é actualizado de tempos a tempos com vista a contemplar questões e circunstâncias contemporâneas; a função da escola e do currículo é ajustada tendo em vista alguma combinação de objectivos vocacionais, académicos e políticos. Contudo, a educação *multidimensional* deve incluir estudos liberais, nomeadamente as Humanidades, nos quais os estudantes se empenhem numa rigorosa pesquisa intercultural, e aprendam a variedade de caminhos, através dos quais diferentes pessoas compreendem a sua vida no dia-a-dia e assim possam justificar julgamentos políticos num contexto de diversidade. Sem tais esforços, e sem o desenvolvimento da cidadania *multidimensional*, enfrenta-se a probabilidade de o mundo se tornar economicamente desenvolvido com pessoas competentes tecnicamente que, no entanto, perderam ou nunca ganharam a capacidade de serem cidadãos, não apenas de algum lugar e grupo mas do mundo, que os possam situar em múltiplas comunidades, de raciocinarem interculturalmente, de pensarem criticamente, de cooperarem em problemas partilhados com pessoas que provavelmente serão muito diferentes de si próprios, e de amarem a humanidade e a diversidade dos outros em todo o globo.

Cogan (2000 b), por sua vez, baseando-se nos resultados do estudo, considera que é fundamental começar a reestruturar a escola, como ela é actualmente, para algo que seja um modelo de comunidade do conceito e prática da cidadania *multidimensional*. Assim, é preciso assegurar que a escola não é mais a única fonte de educação para a cidadania dentro das sociedades. Deve ser vista como desempenhando certamente um papel primário mas em concerto com as comunidades no seu todo, dentro daquilo que existe. As famílias e outras instituições dentro das comunidades precisam de reafirmar o seu papel no desenvolvimento das crianças e jovens, em cidadãos informados, com pensamento crítico e participativos. Dado os enormes problemas ambientais, é essencial que as escolas se tornem modelos de desenvolvimento sustentado. Devem tornar-se em faróis no que se refere a este assunto para as suas comunidades; as crianças devem ser preparadas para serem os professores dos seus pais.

Algumas recomendações podem, então, ser retiradas deste estudo: a cidadania *multidimensional* deve ser acima de tudo um acto individual de pensamento, reflectido e deliberativo. Desta maneira, o currículo escolar, a instrução e as metodologias devem ser baseadas na deliberação. A deliberação não deve apenas acontecer, deve ser desenvolvida, alimentada, pensada, e exige ser praticada durante um longo período de tempo, certamente a totalidade de vida escolar de cada um, deve focar-se nas mais críticas das questões e dos problemas do nosso tempo; a cidadania *multidimensional* coloca a questão de repensar que tipo de professores devem leccionar tal área. Têm de ser exemplares. Devem ser eles próprios modelo daquilo do que se entende por cidadania *multidimensional*. Os seus estudantes e as suas comunidades devem vê-los como o tipo de pessoas que querem igualar. Este é o grande, talvez o maior desafio que se enfrenta na implementação do modelo de cidadania *multidimensional*. Finalmente, é preciso ter modelos. Estes modelos podem emergir de qualquer comunidade, em qualquer estado ou província, região ou nação. Cada situação será diferente e apelará para soluções diferenciadas. O único pré-requisito é que o modelo da cidadania *multidimensional*, como foi desenvolvido neste estudo, deve ser a base da sua implementação. As comunidades devem ser encorajadas a fazerem adaptações locais apropriadas, mas a implementarem o modelo, pois este foi elaborado para permitir a possível mudança para o sucesso. Será, naturalmente, um processo de longo prazo, conclui o autor.

3.3. Estudos Empíricos Desenvolvidos no Âmbito do Projecto Children's Identity & Citizenship in Europe (CiCe)

Também os países da União Europeia estão preocupados com a questão da cidadania. Os relatórios apresentados na primeira Conferência do projecto da rede temática *CiCe* (*Children's Identity & Citizenship in Europe*), que teve lugar em Londres em 1999, reflectem de algum modo a falta de clareza que envolve a educação para a cidadania. Segundo Ross (1999), a noção de cidadania europeia é uma noção relativamente nova. Foi apenas em 1988 que o Conselho de Ministros declarou que a dimensão europeia da formação deveria reforçar entre os jovens o sentido da sua identidade europeia e mostrar-lhes o valor de civilização europeia. Refira-se que a cidadania europeia, propriamente dita, só foi estabelecida oficialmente no Tratado da União Europeia assinado em Maastricht em 1992.

De acordo com o mesmo autor, os participantes desta primeira Conferência tiveram uma abordagem prudente à ideia de identidade europeia, pois este projecto podia revelar-se

realmente negativo se se criasse uma nova forma de exclusão, se se constituísse em novas barreiras e fronteiras. A cidadania europeia só será um ideal a que se poderá aspirar, se a Europa não for sinónimo de exclusão, se não estiver ligada a definições legais estreitas ou a uma história particular racial ou cultural, se unir os diferentes habitantes que compõem a Europa, com fronteiras menos nitidamente delimitadas que a 'fortificação' europeia, se estiver aberta aos seus vizinhos, às suas crenças e aos seus modos de vida. Para o mesmo autor, a cidadania europeia está actualmente na ordem do dia em todos os países da União Europeia porque a democracia representativa tradicional com os seus 'cidadãos responsáveis' que votam nas eleições num partido sem terem mais nenhuma actividade política está posta em causa por uma forma de política de participação em questões únicas como, por exemplo, entre outras, as questões ligadas à ecologia, às relações norte-sul. Este tipo de acção democrática exige diferentes tipos de competências e supera as políticas tradicionais. As taxas de participação em eleições estão cindidas em eleições nacionais e europeias. Os indivíduos que vivem nos Estados da União Europeia, e nomeadamente os jovens não se identificam com o antigo modelo político e desenvolvem múltiplas identidades (sexual, étnica, nacional e supranacional), as antigas verdades têm menos peso, e a identidade nacional torna-se, em numerosos casos, numa noção imprecisa. Continuando a seguir o mesmo autor, as instituições políticas tradicionais estão a perder a sua legitimidade, tal como certas instituições políticas europeias recentemente criadas. Este facto talvez explique a orientação para uma educação para a cidadania: os políticos pensam que se conseguirem convencer os jovens a participarem nos processos políticos tradicionais, a legitimidade dos políticos será restaurada. São os líderes políticos e os funcionários que querem que as fronteiras políticas da Nação e do Estado supranacional sejam defendidos pelo eleitorado: a sua legitimidade e o seu poder provêm de identidades imaginadas e da coesão que o Estado-nação oferece, facto que os jovens parecem considerar pouco atractivo. Todavia, a educação para a cidadania e para a democracia pode não ser na prática uma simples reafirmação de práticas herdadas do passado, como imaginam talvez os parlamentos. Existe porventura a necessidade de formar os jovens europeus para formas de participação diferentes e de desenvolver outro género de democracia. Deste modo, o programa de educação para a cidadania não é simples, nem neutro.

Segundo o mesmo autor, a ideia de identidades múltiplas é uma ideia forte. As antigas certezas desvanecem-se, a população europeia diversifica-se (torna-se cada vez mais poliglota

e mais monolingue, mais interdependente e mais regional), as pessoas tornam-se cada vez mais conscientes da desigualdade entre os sexos e da sua identidade, das categorias étnicas, das formas de integração e de exclusão sociais. A xenofobia desenvolve-se e é posta em causa mais abertamente, o que permite empregar toda uma gama de identidades que podem ser utilizadas em diferentes contextos. Em certas situações, identificam-se com um grupo particular de identidades e, noutras com um outro grupo. As identidades da Idade Moderna mais simples por natureza (do Estado-nação, do emprego) passam para segundo plano. Agora podem existir identidades ancoradas no lar, no local, na região, na nação ou no Estado supranacional, todas em concorrência, todas escolhidas como elementos de identificação em diferentes contextos. Assim sendo, um dos desafios que se coloca, nas próximas décadas, será o de definir os tipos de aprendizagens socioculturais que convêm a este sistema que emerge. Passamos, de seguida, a recensear alguns estudos de caso que foram apresentados nesta Conferência.

Chelmis (1999) desenvolveu o seu estudo de caso na Grécia. As principais conclusões do estudo são as que a seguir se enunciam. Os desenvolvimentos sociopolíticos durante 1980 tiveram um impacto directo na orientação da política educativa: o conteúdo nunca mais lidou com um ponto de vista idealista do mundo, e ‘soltou-se’ dos ideais etnocêntricos de país, religião, família, que foram durante muito tempo os fundamentos da educação. O currículo não procura mais forçar os estudantes a ajustarem-se à vida em comunidade, mas procura, em certa medida, que o estudante se torne um cidadão activo, cidadão de pensamento crítico, alguém que participa na vida da comunidade e que seja sensível a assuntos que se relacionem com a humanidade. No mesmo espírito, os currículos contemporâneos não lidam mais com a inculcação de valores, nem oferecem os valores modelo do grande povo do passado. Contudo, o currículo contemporâneo ainda mantém fortes laços com os currículos anteriores. Em primeiro lugar, a tradição da política educativa exige que o assunto esteja centrado na aquisição de conhecimentos. Apesar dos esforços para desenvolver algumas competências para aprender a pensar, o conteúdo está demasiado cheio de conceitos e parece impossível que os estudantes possam adquiri-los, nos quarenta e cinco minutos por semana que lhes está reservado. Segundo, a tradição de ensino exige que os professores se restrinjam aos manuais escolares: um ensino focado nos conteúdos dos manuais escolares e não focado nos objectivos. Consequentemente, há pouco espaço para a iniciativa do professor. Terceiro, na Grécia a

maior parte dos recursos para ensinar assuntos políticos continua obsoleta, conservando velhos modelos de ensinar, o que favorece a inculcação de valores mais do que facilita a aquisição de competências para desenvolver valores. Finalmente, a forma como funciona a sala de aula na Grécia, assim como os materiais educativos, e a formação de professores, quer a pré – formação, quer a formação em serviço impõem barreiras a uma reforma curricular substancial. Quem elabora os currículos tem de ter em conta estas barreiras, e os objectivos de política educativa têm de ser menos ambiciosos e mais ligados ao que já existe, ou têm de providenciar uma educação mais extensiva para os professores. Em 1827, as escolas gregas enfrentaram o desafio de desenvolverem a identidade do cidadão grego. Hoje, as escolas enfrentam um novo objectivo: o desenvolvimento da identidade do cidadão europeu. Até agora a educação era mais ou menos um assunto nacional. Agora, parece que é necessário um consenso europeu que especifique os objectivos assim como os procedimentos que possam maximizar o desenvolvimento da política educativa.

Fava (1999) efectuou um estudo de caso em Malta. Os resultados do estudo revelaram que é possível que, na escola básica de Malta, alguns professores individualmente possam já ensinar nas suas salas de aula economia. Contudo, a economia precisa de ser formalmente introduzida no currículo para que seja assegurado que cada criança é colocada face a esta matéria de uma forma sistemática. Se a economia for introduzida no currículo nacional formal, fica também protegida contra a mudança de interesses individuais. De facto, se não for incluída, os professores poderão dar maior prioridade aos assuntos tradicionais. Os estudantes adquirem ou não informação económica nas escolas, se esta estiver ou não incluída nos currículos. Se a educação formal económica for ignorada no ensino básico, uma enorme quantidade de tempo será perdida na correcção de erros e preconceitos prévios. A economia pode ser bem sucedida ao ser introduzida nos currículos, se os professores forem adequadamente formados, e se os recursos forem desenvolvidos e forem acessíveis aos professores. Mais ainda, se os professores se apropriarem dos conteúdos económicos e considerarem que constituem uma contribuição válida e significativa para a aprendizagem das crianças, então serão um factor muito importante para a promoção da aprendizagem da economia nas escolas.

Freitas (1999) estudou o caso português e centrou a sua análise nas mudanças ocorridas em Portugal, ao longo do século XX, no que respeita à educação cívica e ao desenvolvimento

peçoal e social. De acordo com a autora, o decreto-lei da reforma curricular publicado em 1989 (Decreto-Lei n.º 286/89) criou uma área da Formação Peçoal e Social que incluía quatro componentes: formação peçoal e social integrada quer na componente curricular quer numa nova área transdisciplinar, a Área-Escola; uma disciplina de educação cívica para o 3.º ciclo do ensino básico; uma das seguintes três disciplinas: Educação Moral e Religiosa Católica, e Educações Religiosas de outras confissões, ou o Desenvolvimento Peçoal e Social; e actividades extra-curriculares. No vocabulário da educação portuguesa a expressão Desenvolvimento Peçoal e Social (DPS) significa educação moral e cívica. A abreviatura indica a natureza indeterminada da nova área. Alguns especialistas em educação consideram que deveria assumir uma formação psicológica em vez de uma educação moral. Quando foi implementada pela primeira vez, o Instituto de Inovação Educacional desenvolveu alguns cursos mas a área parece que continuou a ser pouco protegida pelo Ministério da Educação, embora o currículo da formação de professores, em várias Universidades e Escolas Superiores de Educação, tivesse incluído uma área de Formação Peçoal e Social usualmente integrada nos Departamentos da Psicologia. O conceito da educação para a cidadania foi consideravelmente utilizado em documentos oficiais, e cursos universitários começaram a ser oferecidos nesta área. Porém, a sua implementação confrontou-se com alguns obstáculos, os manuais escolares, os professores e os estudantes não estavam convencidos da sua importância. O currículo implementado nas escolas continuava a privilegiar os objectivos cognitivos.

Kantorková & Stoklasová (1999) realizaram um estudo na República Checa. De acordo com os autores, a pedagogia educativa no ensino básico passou a orientar-se para os aspectos dos valores humanos, que constituíam a base da educação. As finalidades da educação escolar foram elaboradas em torno de questões axiológicas e antropológicas, de questões dos direitos da criança. Os estudantes reflectiam pedagogicamente sobre os valores das suas próprias experiências na escola e na educação familiar. Os estudantes aprendiam a lidar com a implementação de como ensinar a educação para os valores, em condições específicas da sala de aula. As tarefas individuais para serem empreendidas pelos estudantes, exigiam actividade teórica e física.

Valdmaa (1999) realizou a sua investigação na Estónia. Para o autor, aproximadamente dez anos após as enormes mudanças sociais e políticas, após o colapso do sistema soviético, o

país precisava de colocar algumas questões específicas: qual era a identidade de um estónio vivendo na Estónia, um país que estava a caminho de se juntar mais profundamente às estruturas europeias? Qual era a identidade de um não – estónio que vivesse na Estónia? Dez anos após a cisão da antiga União Soviética, tal indivíduo não devia ter qualquer contacto significativo com os países de origem dos seus pais, sendo que frequentemente não estava integrado na sociedade da Estónia. Podia uma pessoa dizer que um residente da Estónia era um cidadão da Europa? Quais eram os valores humanos, as expectativas futuras, a consciência histórica, entre outras, dessas pessoas? As qualidades e valores para os estónios e para os não – estónios eram similares ou diferentes após cinco anos, dez anos, vinte e cinco anos? Qual era o papel do sistema escolar e da Educação Cívica nestes casos? Estas foram algumas das questões que este estudo de caso deixa em aberto.

Gocsál (1999), ao efectuar o seu estudo na Hungria, teve dois objectivos principais. Primeiro, considerar que a Hungria, tal como outros países da Europa de Leste e Central, estava numa posição especial no que se refere à educação cívica. O período comunista foi definitivamente considerado como um período no qual não houve um desenvolvimento da tradição democrática, e, assim sendo, os Estados libertos da ditadura comunista tiveram de encontrar novos caminhos para a democracia. A educação, incluindo a formação de professores, tinha tido um papel especial neste processo. Segundo, surgiu um modelo de formação de professores, elaborado pelas universidades húngaras e uma associação cívica denominada *Civitas*. Este modelo preparava os professores para ensinarem assuntos relacionados com a educação cívica. Deste modo, o currículo nacional húngaro fornecia estruturas flexíveis para o desenvolvimento de programas locais, mas era também necessária a formação de professores competentes.

Fumat (1999), ao realizar o seu estudo de caso em França, descreveu as diversas reformas curriculares e pedagógicas que foram tendo lugar em França no que respeita à educação cívica. O autor considerou que os diferentes modelos pedagógicos foram dominantes em alguns períodos, mas estiveram sempre de acordo com o nível de ensino e com as escolhas pedagógicas feitas pelos professores. Contudo, podia afirmar-se que a educação cívica e moral nunca tinha sido um assunto como os outros: era uma disciplina que pretendia completar e ligar, elevar e enobrecer todos os conteúdos escolares. Deste modo, a educação cívica podia ser considerada como: uma disciplina ou assunto específico que necessitava do seu próprio

programa planeado e de horário para fornecer a necessária informação e acção; um ensino interdisciplinar que ligasse outros assuntos e estabelecesse correspondências e convergências; um assunto superior a todos os outros, porque podia dar a todos eles o seu significado, pois sugeria as suas finalidades e reivindicava conscientemente os seus valores fundamentais, valores esses que ancoravam no princípio que numa democracia as mulheres e os homens são seres livres e responsáveis, e este princípio abria o caminho para os futuros cidadãos.

Holden (1999), para desenvolver o seu estudo de caso em Inglaterra, entrevistou oito professores. Tendo em conta que não era possível generalizar, o autor considerou, no entanto, que houve questões interessantes que emergiram e apontaram o caminho para a necessidade de mais pesquisa. Os resultados do estudo realizado em escolas do ensino básico no sudoeste da Inglaterra indicaram que os professores davam importância imediata a abordagens relativas à educação para o social, moral e cultural, e permitiram considerar que podia ser feito mais para que a educação para a cidadania fosse implementada nas práticas pedagógicas. Relativamente à educação moral, três questões chave foram levantadas: primeira, muitos professores acreditavam que sabiam quase intuitivamente o que devia ser ensinado no que se refere à moral, e era uma dimensão que acontecia mais ou menos automaticamente no seu ensino. Ninguém mencionou explicitamente a necessidade de uma planificação para tal ensino. Esta falta de uma abordagem sistemática levantava questões de denominação, consistência na abordagem e na progressão; segunda, a maioria destes professores considerou que existia um choque entre o código moral de casa e o da escola, particularmente no que se referia aos comportamentos violentos e linguagem inadequada. Sem negarem a dificuldade do encorajamento de bom comportamento em algumas crianças, tal abordagem colocava questões acerca da parceria com os pais; terceira, havia uma questão acerca da forma como os professores estavam a proteger as crianças do mundo real providenciando-lhes um 'porto seguro' mais do que a armá-las para enfrentarem os desafios que se colocavam às suas vidas fora da escola, quer agora, quer no futuro. Os professores deram exemplos de discussões e do papel desempenhado pelas questões morais ligadas ao currículo, mas em que não havia tempo para que fosse perguntado aos alunos o que gostariam de discutir, ou quais eram as questões que eles consideravam importantes. Havia poucos exemplos de crianças a serem encorajadas para explorarem os seus próprios valores ou a falarem das suas próprias preocupações. Os resultados do estudo recomendaram que: na educação para a cidadania os alunos discutissem

questões controversas e pudessem escolher as questões que iriam ser discutidas. Contudo, na maior parte das escolas os assuntos eram escolhidos pelos professores. Os professores diferiam muito nas interpretações da educação para a diversidade cultural, com alguns a verem o ensino acerca de outras religiões como importante, enquanto que outros consideravam mais importantes os assuntos relativos a países distantes. Outros contavam com as famílias do local, de diferentes grupos étnicos, para representarem a diversidade social da cultura da Inglaterra. A inclusão de uma perspectiva cultural no currículo parecia depender do conhecimento pessoal do professor; a educação para uma cidadania global exigia que os alunos tivessem alguns conhecimentos dos contextos globais, que fossem informados e que pudessem começar a estabelecer ligações entre acções locais e as suas repercussões globais. Isto exigia também que as crianças tivessem alguma forma de apreciar a diversidade cultural, dentro da Inglaterra e fora dela. Os resultados evidenciaram que a educação cultural era esporádica: alguns alunos podiam aprender a economia e a geografia de um país particular, mas outros podiam ter um conhecimento limitado baseado na contribuição feita por uma família na área; o envolvimento da comunidade surgia como o traço do terceiro aspecto da educação para a cidadania. Dois dos oito professores mencionaram que os alunos eram levados a integrarem-se na comunidade através de iniciativas de professores. Deste modo, os alunos eram enviados para casa de pessoas mais velhas para cantar ou partilhar poemas. Os resultados indiciam que a abordagem dominante era a de manter o *status quo* dentro das escolas, focando-se no cuidado e no apoio aos outros mais do que no encorajar os alunos a questionarem e colocarem preocupações que lhes fossem próprias.

Killeavy (1999) investigou a situação na Irlanda. Todos os professores entrevistados sugeriram que a tolerância era um dos mais importantes princípios a que devia dirigir-se o ensino dos valores. Consideraram que um dos mais difíceis problemas experienciado em certas escolas dizia respeito à integração de alunos da comunidade imigrante na mesma sala de aula. As pessoas que estavam a ensinar nas escolas de comunidades socialmente deprimidas estavam muito preocupadas com o grau de alienação das comunidades pobres, com elevados níveis de desemprego, abuso de drogas e muitos outros problemas associados. Os princípios de equidade e respeito eram os temas comuns relativos aos valores, para a grande maioria dos professores que fizeram parte do estudo. Todos os professores da amostra consideraram que era essencial em todos os aspectos que o relacionamento na sala de aula fosse baseado em

princípios democráticos. Houve concordância entre todos os professores que seria apenas através da experiência de tais princípios, postos em prática, que os alunos podiam desenvolver os valores do cuidado, da honestidade, da tolerância e da democracia. Um grupo destes professores defendia a ideia de que uma doutrina religiosa, apropriadamente diluída, era a base do ensino nesta área. Para além disto, parecia que os professores na Irlanda estavam conscientes da necessidade de promoverem a dimensão dos valores e os métodos e estratégias necessárias para fomentar o crescimento de futuros cidadãos participativos.

Stoik (1999) desenvolveu o seu estudo de caso na Áustria. Os resultados do estudo indicaram que uma análise dos campos de conhecimento e informação mostravam claramente que as crianças tinham problemas com terminologia abstracta, e como tal revelavam que as questões que tinham sido colocadas continham muitos termos abstractos. Tal revelava muito acerca das atitudes dos estudantes entrevistados. Eles não estavam totalmente confiantes sobre o que se pretendia com os vários termos e ideias que tinham sido usados. As questões concretas relativas a campos específicos eram na maior parte dos casos evitadas, o que podia ser visto como uma indicação de que os estudantes, eles próprios, eram incapazes de lidar com tais questões. Nas instâncias em que tinham sido colocadas questões concretas, as crianças tinham respondido na sua totalidade. A avaliação dos dados qualitativos, provenientes dos próprios contributos dos questionários e as subseqüentes entrevistas aos estudantes, sugeriam que não era claro que as questões relativas à Europa, à identidade europeia, às condições sociais, económicas e culturais nos países da Europa fossem tratadas como sendo questões concretas, particularmente quando foram entrevistadas crianças dos nove aos quinze anos. Alguns dos resultados sugeriam que os jovens entrevistados com idades compreendidas entre os dezanove e os vinte e cinco anos não estavam conscientemente informados da forma como tinham sido elaboradas as questões, ou tinham dificuldade na fraseologia utilizada. Tal facto, podia dever-se também à falta ou à falha nas suas fontes de informação, embora geralmente estivessem confiantes de que tinham o conhecimento adequado para tais questões. Uma das conclusões do estudo foi que uma melhor abordagem metodológica ao tema poderia ter melhorado a situação interlocutória com os alunos.

No âmbito do *CiCe* foram ainda realizados estudos centrados em perspectivas transnacionais. Assim, Zafeirakou (1999) analisou a maneira como dois grupos de estudantes originários de cidades situadas em dois países diferentes descreviam e analisavam a cidade do

outro grupo e como encaravam, a partir daí, a sua tradição urbana comum. O estudo centrou-se nas trocas efectuadas por crianças de doze anos de origem francesa e de origem grega, no decurso das quais lhes foi pedido para descreverem com palavras e desenhos as principais características da arquitectura da cidade que visitaram. A hipótese era que a forma como cada grupo descrevesse a sua própria cidade reflectiria a maneira como descreveriam a outra. Quatro temas foram utilizados para analisar o que os estudantes escreveram. Diferentes conteúdos foram registados entre os dois grupos: os estudantes gregos idealizaram a sua própria cidade, testemunhando assim os laços muito fortes com a sua identidade nacional; os estudantes franceses descreveram muitos mais elementos testemunhando a sua ligação à sua identidade local.

Reid (1999) sublinha a raridade de esforços feitos no conjunto dos países europeus para fazer face à natureza fundamentalmente híbrida da população escolar, tanto de um ponto de vista cultural como linguístico. A política educativa ignora a natureza do ‘construto’ da língua nacional estandardizada e o papel simbolicamente histórico de tal diversidade no que se refere à formação de uma nação. A língua europeia aplicada às políticas de ensino continua a utilizar, e neste caso frequentemente, o conceito de comunidade minoritária e, deste modo, evita a integração total de todos os cidadãos tanto no plano social, político como educativo. Como contributo para a pesquisa de uma solução para este problema político, o autor salientou a necessidade de uma outra abordagem, baseada nas noções de pluralismo e hibridismo. O investigador propôs também que os sistemas educativos abordassem a aprendizagem da língua de uma maneira diferente, tendo em conta as necessidades da União Europeia colocadas sob o signo da expansão e da integração, e considerou uma tal abordagem como fundamental ao alargamento de programas culturais e políticos.

Assensio (1999) apresenta os resultados da pesquisa desenvolvida na República Checa e em Espanha sobre o conceito de Europa. O investigador deu aos estudantes do básico, secundário e universitário a missão de comparar diferentes países europeus baseando-se num simples procedimento estatístico, para sondar a sua opinião dos países que, segundo eles, reflectiam o conceito de uma Europa ideal. Os resultados mostraram que os estudantes revelaram uma evidente atitude preconceituosa em relação aos diferentes países, e que tal preconceito se exprimia mais profundamente entre os estudantes mais velhos do que entre os mais novos. O autor registou poucas diferenças culturais entre os estudantes checos e os

estudantes espanhóis: os participantes destes dois países colocaram a Alemanha como o país com níveis de europeísmo mais elevados e a Turquia no nível mais baixo.

Ross (1999) examinou o porquê dos professores dos estabelecimentos de ensino superior, em disciplinas variadas incluindo a formação de professores, se interessarem pela emergência de uma identidade europeia tendo em conta a forma como as crianças a concebiam. A questão colocada foi a seguinte: o interesse manifestado era suportado pelo desenvolvimento de identidades emergentes ou pela criação de uma nova forma de nacionalismo europeu? A investigação realizada sugeriu a existência de uma grande quantidade de opiniões e a possibilidade de uma divergência de opinião entre os políticos e administradores europeus e os agentes do ensino.

Outro estudo internacional, que recenseamos, refere-se aos estudos apresentados na sétima Conferência da *CiCe* que se realizou em 2005, em Liubliana. Esta conferência teve como tema o ensino da cidadania. Mais uma vez verificamos que a educação para a cidadania continua a ser objecto de preocupação por parte de organismos internacionais que deste modo procuram encontrar respostas educativas para a complexidade deste tema. De seguida são apresentados alguns desses estudos.

Holden (2005) desenvolveu dois estudos em Inglaterra relativos à cidadania global: o primeiro centrado nos alunos; o segundo na formação inicial de professores. No que se refere ao primeiro estudo, os resultados indicaram que os alunos, em 2004, demonstravam um desejo real por uma melhor qualidade de vida nas suas comunidades locais, queriam locais mais aprazíveis, alojamentos disponíveis, melhores relações entre as pessoas, menos crime e violência e o fim do racismo. As suas preocupações relativamente ao futuro global dependiam da concretização de tais medidas. Existia um desejo irresistível pela paz, pela existência de menos violência e de pobreza e uma preocupação com o futuro quer do ambiente construído quer do natural. Deste modo, a investigadora considerou que estas preocupações dos alunos mereciam ser tomadas a sério pelos professores. Referiu, ainda, que as orientações da educação para a cidadania introduzidas em Inglaterra em 2002, e que estabeleceram que os alunos deviam discutir assuntos, problemas e acontecimentos locais e compreender as escolhas económicas e os seus efeitos, propiciaram um meio aos professores para que estes envolvessem as crianças em discussões de questões locais e globais. A educação para a cidadania, de acordo com a autora, envolve também actuar para a mudança o que implica o

conhecimento do papel dos grupos de voluntariado em tal processo, e a participação nestes grupos dos próprios alunos. Os resultados apontam para que os alunos acolhiam com agrado tal conhecimento e participação. A investigadora concluiu que o desafio para os professores estava em ouvir o que os seus alunos tinham a dizer, reconhecer as suas preocupações e planear um currículo que incluísse as comunidades locais e globais. Para que tal acontecesse, os próprios professores necessitavam de um conhecimento profundo das questões socioeconómicas e globais, motivação para o seu ensino, e confiança nas suas competências pedagógicas. Esta conclusão foi central no segundo estudo. Os resultados deste estudo levantavam questões sobre a natureza dos próprios cursos. Era necessário que nos cursos existisse tempo para que os estudantes (dos cursos de professores) pudessem aprender estratégias para o ensino de questões globais e controversas, tempo para que eles próprios pudessem melhorar o seu próprio conhecimento e compreensão, e tempo para que eles pudessem aprender a avaliar criticamente as fontes de informação.

Kroflič (2005) considera que o sucesso para uma educação activa de cidadania depende da reconceptualização da autoridade pedagógica que deve ser capaz de conduzir a escola, o professor, e a disciplina a recuperarem o seu estatuto e vigor pedagógico sem pôr em perigo o objectivo pedagógico básico: formar uma personalidade autónoma e crítica que aceita o processo de uma democracia activa e uma negociação compreensiva dentro de uma sociedade inclusiva. Assim, a autoridade não pode ser abolida numa relação pedagógica (em abordagens permissivas é meramente escondida e desta forma contraria o sucesso do processo da autonomização moral e reflexão crítica); embora não possa existir nenhuma relação pedagógica que não seja pessoal não existem nenhuns efeitos educacionais sem autoridade; neste assunto o professor é responsável pela manutenção da autoridade na comunidade escolar e ao mesmo tempo responsável pela sua limitação gradual para apoiar o processo de autonomização.

Adalbjarnardottir, Runarsdottir & Ingvarsdottir (2005) realizaram um estudo sobre as políticas e as práticas dos professores na educação formal dos estudantes imigrantes na Islândia. Os resultados indicaram que os professores revelavam um sincero interesse e preocupação com o bem-estar e desenvolvimento das crianças e adolescentes imigrantes; uma preocupação com os estudantes nativos da Islândia e as suas atitudes face aos 'novos' Islandeses; uma preocupação com o apoio aos estudantes imigrantes na sua adaptação à sua

nova sociedade, em particular ensinando-lhes islandês, mas providenciando também actividades sociais e uma visão da promoção do respeito mútuo e da tolerância entre os estudantes. Os professores sentiam necessidade de apoio no seu importante papel de professores que educam e na formação de professores, assim como na existência de material curricular disponível. Os professores pediam uma clarificação da política educativa relativa aos estudantes imigrantes. Os professores consideraram que eram necessárias acções claras em tais áreas educativas.

Fons, Leyder & Bozec (2005) realizaram um estudo com professores franceses para compreenderem as suas práticas relativas à promoção do multiculturalismo e do conceito de identidade Europeia. Os resultados indiciam que alguns dos professores entrevistados utilizaram todas as oportunidades para que as crianças estivessem mais informadas da diversidade cultural e da riqueza das diferentes culturas. As acções não estavam centradas na valorização das crianças das minorias étnicas mas na compreensão por todas as crianças, especialmente daquelas que pertenciam à cultura maioritária, da importância de tal diversidade. Todos os professores reconheciam a responsabilidade da sociedade pelas dificuldades geralmente experienciadas pelos grupos étnicos minoritários. Os professores chamavam, em particular, a atenção para as consequências negativas da guetização de algumas áreas e escolas. Alguns professores também falaram da intolerância da cultura maioritária. Esta intolerância era também concretizada dentro das próprias escolas: alunos de minorias étnicas sofriam na escola a rejeição dos outros alunos e mesmo de alguns professores. A maior parte dos professores argumentou que os alunos de minorias étnicas sentiam dificuldades específicas relativas ao domínio da língua francesa (como os seus pais nem sempre falavam um francês correcto, estes alunos estavam em desvantagem). Para além do mais, as famílias de minorias étnicas pertenciam muitas vezes a classes socioeconómicas desfavorecidas e, deste modo, o ambiente cultural daqueles alunos era muitas vezes pouco favorável. Contudo, alguns professores culpavam o comportamento das famílias das minorias étnicas. Denunciavam o comunitarismo que existia no ambiente das escolas. As comunidades de origem estrangeira foram descritas de forma negativa, como sendo comunidades fechadas que tinham um desejo inexistente ou limitado de se integrarem na sociedade francesa. Este facto era particularmente mencionado no caso das famílias islâmicas. Alguns dos entrevistados condenavam a crescente importância que era dada à religião naquelas comunidades. Lamentavam a pressão que era

colocada pelos pais ou pelos irmãos mais velhos nas crianças, especialmente nas raparigas, para conservarem as suas tradições religiosas. Outros professores interpretaram os comportamentos particulares como sendo a consequência da pertença a um grupo étnico particular. Por exemplo, dois professores denunciaram as atitudes das famílias ciganas que, segundo eles, eram demasiado permissivas com as suas crianças e não valorizavam de todo a escola. Porém, outros professores consideraram que as crianças ciganas estavam muito bem integradas e não constituíam qualquer problema. Estes professores trabalhavam em escolas onde a mistura cultural era maior. Em termos gerais, os professores descreveram alguns grupos étnicos minoritários de forma negativa quer seja no que respeita às suas atitudes religiosas quer à sua motivação educativa. Alguns professores mencionaram práticas positivas no seu comportamento pedagógico. Se necessário, afirmaram, tratariam as crianças das minorias étnicas de uma forma específica, talvez adaptando as suas práticas usuais. Os professores gastavam mais tempo com estas crianças ou davam-lhes, no início, exercícios menos difíceis. Mas ao mesmo tempo, estes professores argumentaram que este tratamento específico devia ficar invisível para não se criarem sentimentos de inferioridade entre elas. Actuavam sempre no sentido de valorizar o aluno e dar-lhe uma imagem positiva de si próprio. O tratamento específico dos alunos de minorias étnicas parecia não ser diferente do que era dado aos outros alunos que apresentavam dificuldades na escola. A única diferença consistia em dar mais atenção às dificuldades linguísticas. Relativamente ao conceito de identidade europeia, cerca de metade dos professores entrevistados considerou que a Europa não era uma prioridade no seu ambiente escolar no dia-a-dia. Isto porque não concordavam com a actual evolução da integração europeia. Viam a Europa como uma questão abstracta, teórica e distante. A maioria dos professores referiu que a questão europeia estava desligada da sua realidade e preocupações quotidianas. No entanto, a outra metade dos professores entrevistados tinha uma visão positiva da Europa. Estes professores tendiam a desenvolver pedagogias que incluíam várias referências possíveis à Europa. Exemplos dados iam desde a introdução do euro às consequências do alargamento ou aos efeitos das decisões europeias no quotidiano. Os professores consideraram que a melhor forma de desenvolver a identidade europeia entre os alunos era a promoção do ensino de línguas estrangeiras na escola, assim como trocas culturais e viajar dentro da área europeia. Contudo, os professores quer os

relutantes quer os entusiastas da Europa, concordaram que lhes faltava conhecimentos ou formação nesta questão.

Krzywosz-Rynkiewicz, Włodzko & Strzemecka-Kata (2005) desenvolveram um estudo com professores polacos para saber quais eram do seu ponto de vista as necessidades educativas da sociedade multicultural. Os resultados indicaram que os professores tinham pouca informação sobre as minorias na Polónia, a sua situação política e económica, ou sobre as práticas educativas que lhes estavam destinadas. A educação multicultural parecia ser um novo conceito para a maioria dos professores. Com efeito, os professores esperavam que as mudanças verificadas na composição da população, com o consequente aumento de alunos de minorias culturais, afectassem o seu trabalho, e antecipavam os problemas que podiam resultar das diferenças culturais e dos conflitos nacionais. Reconheceram a existência da falta de tolerância relativamente ao que era diferente do que existia na sociedade polaca, e, também, a sua falta de conhecimento sobre as minorias e a sua língua, história, religião e costumes, mas, ao mesmo tempo, afirmavam que viam vantagens na existência da diversidade nas escolas. A presença de alunos minoritários criaria oportunidades para os professores aprenderem novas matérias acerca do mundo e dos outros povos, enriqueceria os contactos interpessoais, e formaria atitudes de tolerância. Os professores não tinham ideias claras sobre como a presença de minorias iria afectar os currícula, a formação inicial de professores ou as futuras tendências nas políticas nacionais. Algumas das sugestões dadas pelos professores incluíam mais formação prática para desenvolver competências necessárias à resolução de problemas particulares numa sala de aula multicultural. Alguns deles afirmaram que a educação de minorias conseguiria formar cidadãos polacos leais e desenvolver uma identidade europeia enquanto preservavam e consolidavam a identidade nacional dos alunos.

Maylor, Ross & Hutchings (2005) conduziram um estudo no Reino Unido com professores, directores, instituições de formação, e estudantes dos cursos de professores, focado no multiculturalismo, na Europa, no racismo e xenofobia, nos direitos cívicos e políticos. O objectivo do estudo foi conhecer quais as áreas que se pensava precisarem de mais formação e apoio. Os resultados sugeriram que ensinar em contextos multiculturais não aumentava necessariamente a compreensão daquelas temáticas, se não lhes fosse dada prioridade no currículo. Havia grandes exigências para os recursos de formação, mas formar para as questões multiculturais, em algumas áreas urbanas, estava limitada ao primeiro ano de

formação qualificada. Para aqueles que estudavam ou ensinavam em ambientes monoculturais brancos, existia a compreensão de que mais formação e apoio eram necessários para a existência de uma prática lectiva eficiente. Uma preocupação particular para os que trabalhavam nestas áreas era como chamar a atenção para a falta de consciencialização do multiculturalismo no currículo, particularmente quando as equipas tinham perspectivas controversas e não compreendiam as questões ou a terminologia.

Spinthourakis, Papoulia-Tzelepi, Stavlioti-Karatzia & Karras (2005) realizaram um estudo na Grécia com professores, directores, conselheiros educativos e alunos com doze anos de idade. O estudo feito através de uma entrevista semi-estruturada teve como objectivo identificar questões relacionadas com o multiculturalismo, Europa, racismo e xenofobia, direitos cívicos e políticos. Aos professores foi ainda pedido que referissem as suas fontes de informação/formação e que indicassem as áreas em que necessitavam de mais informação/apoio para se tornarem mais eficazes. Os resultados indicaram que ensinar em contextos multiculturais deveria ter uma prioridade maior nos conteúdos de ensino, quer em termos de política quer de prática. Os responsáveis pela política educativa deveriam, ao planificar a formação em exercício, ter em consideração o desenvolvimento profissional das equipas. Outra conclusão foi que os professores reconheceram que se deviam tornar mais conscientes dos contextos multiculturais da sociedade grega contemporânea, bem como da sua dimensão europeia. Em termos gerais, a maior parte dos entrevistados mostrou uma atitude positiva face ao multiculturalismo. As suas práticas, porém, não pareciam ser tão ‘culturalmente sensíveis’. Era necessário desenvolver mais esforços sobretudo através de uma formação especializada para que a auto-consciência, o conhecimento sobre multiculturalismo, bem como uma boa prática de ensino multicultural fossem implementados.

Persson & Jönsson (2005) desenvolveram um estudo sobre o ponto de vista que alunos suecos de quinze anos tinham sobre a solidariedade e a responsabilidade. Um questionário de atitudes foi aplicado a cerca de mil e duzentos alunos. Os dados indicaram que existia uma grande ignorância relativa às atitudes pessoais face à religião e que a solidariedade entre os alunos não estava muito desenvolvida. Os alunos demonstraram uma falta de consistência, e contradições, entre os valores expressos e as suas escolhas em situações simuladas. Os resultados revelaram, ainda, que existia uma grande diferença entre os alunos que valorizavam as relações sociais e os que valorizavam os benefícios económicos. Mais rapazes do que

raparigas deram a resposta ‘não sei’ ou não responderam, e as raparigas mostravam mais compaixão em relação às crianças pequenas e aos animais. O estudo também revelou a necessidade de a ética e a solidariedade serem discutidas em termos quer do interesse de as pessoas se encontrarem umas com as outras quer do interesse por outras pessoas. Pensadas a ética e a solidariedade nestes termos, tal facto exigia um enorme conhecimento sobre culturas, valores, e também sobre o que era considerado significativo para os diferentes povos. O assunto educação religiosa nas escolas obrigatórias na Suécia podia e devia ser um local para este encontro – um local de negociação – entre pessoas com experiências de diferentes religiões e culturas, e entre diferentes ideias e argumentos. Muitos alunos também mostraram uma atitude positiva em relação ao outro e queriam aprender mais sobre o outro. Queriam igualmente mais conteúdos programáticos relativos a assuntos como ética, democracia, viver em sociedades multiculturais e as causas das mudanças nas sociedades.

Oscarsson (2005) desenvolveu um estudo com estudantes suecos sobre a aprendizagem da competência democrática. A análise da competência democrática dos alunos foi realizada, através de um questionário, e teve em conta quatro diferentes dimensões democráticas: conhecimentos; o que é importante; participação e influência; atitudes face aos valores democráticos. Os resultados apontaram para a existência de uma séria falha na missão da escola em conseguir comunicar os valores democráticos fundamentais, e em dar oportunidades para os aprendentes influenciarem a sua própria aprendizagem. O resultado mais alarmante foi o de que o ensino promovia insuficientemente o conhecimento dos processos democráticos e políticos. Os resultados mostraram claramente a importância da existência de um clima de aula positivo para a promoção de outros aspectos da aprendizagem da competência democrática. Havia uma forte correlação entre a percepção do clima da aula e o conhecimento sobre política e democracia. Existia, também, uma forte correlação positiva entre o clima da sala de aula e a participação e a ‘influência’, assim como entre o clima da sala de aula e os valores democráticos. Assim, o diálogo deliberativo ao nível da sala de aula parecia ser uma ferramenta crucial para promover e desenvolver a competência democrática nos estudantes. Outro importante elemento para a criação de pré-condições para que o aprendente adquirisse e desenvolvesse a sua competência democrática era a promoção e o encorajamento do aprendente da/na aprendizagem de assuntos políticos e cívicos. Este interesse tinha efeitos positivos nas quatro dimensões da aprendizagem da competência democrática, pois havia

correlações significativas positivas entre o interesse político e os diferentes aspectos da democracia. Contudo, o estudo mostrou que a correlação mais forte era entre o interesse político e as atitudes positivas face aos princípios básicos democráticos.

Razdevšek-Pučko & Kuščer (2005) realizaram um estudo nas escolas básicas da Eslovénia e procuraram saber as opiniões dos professores sobre as opiniões dos alunos acerca do comportamento cooperativo em situações de sala de aula. Os resultados foram obtidos através de entrevistas aos professores e de observação directa da sala de aula. Esta investigação foi feita no âmbito de um projecto que envolveu três países: Hungria, Eslovénia e Inglaterra. Os resultados que agora apresentamos dizem respeito à Eslovénia. Os resultados da observação directa da sala de aula e das entrevistas mostraram que, em geral, o comportamento dos professores tendia a ser coerente com as suas opiniões. Muitas das respostas revelaram que a cooperação era tratada como uma forma de comportamento com efeitos positivos em todas as dimensões: cognitiva, motivacional, êxitos académicos e coesão social. Os professores viam a cooperação como resultado de situações sociais e, antes do mais, salientavam a importância das experiências cooperativas na escola para a vida em sociedade dos alunos.

Sándor, Tudományegyetem, Fülöp, Tudományegyetem (2005) efectuaram uma investigação na Hungria, na Eslovénia e no Reino Unido centrada no ponto de vista dos professores sobre a competitividade entre alunos das escolas básicas. Os resultados do estudo mostraram a existência de muitas semelhanças entre os pontos de vista dos professores relativamente à competitividade na sala de aula nos três países, e também diferentes características que podiam estar ligadas e serem explicadas por diferentes factores histórico-culturais. A competição foi percebida como estando presente entre os estudantes desde o primeiro ano, e foi relatado que o seu surgimento aparecia muitas mais vezes de forma espontânea entre as crianças do que devido à directa orientação e organização competitiva estruturada dos estudos por parte do professor. Os alunos foram observados a competir mais com os seus colegas, especialmente com aqueles que tinham capacidades similares às suas. Os professores ingleses consideraram a competição entre amigos como reflectindo uma noção de competição que significava um processo interpessoal amigável. Foram também os professores ingleses os que mais frequentemente encorajavam a competição na sala de aula. Estes professores estavam preocupados com a igualdade, mas tentavam promovê-la não fugindo de

situações de competição, mas através do estabelecimento de situações, para que os estudantes com mais dificuldades, pudessem estar numa estrutura competitiva justa. Os professores húngaros eram mais ambivalentes acerca da competição. Davam muitos mais exemplos de a desencorajar do que de a encorajar, pois pareciam estar mais preocupados com o resultado da competição, nomeadamente do ganhar ou do perder, e concentravam-se mais nos que perdiam. A sua atenção estava centrada na protecção dos fracos na competição, e por isso não os colocavam em situações onde eles pudessem perder. Eram sensíveis à intensidade e seriedade do processo competitivo, e também a qualquer forma de fraude que ocorresse durante situações ou tarefas competitivas e, nestes casos, intervinham para desencorajar a competição. Os professores eslovenos tentavam não encorajar, de todo, a competição entre estudantes individualmente. Contudo, aprovavam a competição nos desportos. Em vez de se concentrarem na competição, colocavam a cooperação no centro da atenção dos estudantes. Estes professores salientaram que não havia competição mas cooperação, e isso é que era o importante; não era importante ganhar mas aprender com o processo.

Harnett & Newman (2005) efectuaram estudos de caso sobre como educar para a cidadania através da aprendizagem da vida das pessoas no passado, ou seja, através da História. Os estudos de caso foram desenvolvidos com professores estagiários do ensino básico que trabalhavam com alunos do ensino básico no Museu do Império Britânico e da Commonwealth em Bristol. Os resultados do estudo indicaram algumas formas como a História podia ser usada para desenvolver um sentido de comunidade comum e promover, também, a compreensão de diferentes pontos de vista. Os exemplos que serviram de base a estes estudos de caso são os que a seguir se enunciam: pertencer a uma comunidade; distribuição do poder; respeito pelos outros. Os estudos de caso evidenciam, também, que a História podia fornecer critérios para a compreensão das sociedades contemporâneas. Contudo, o âmbito dentro do qual a História e a cidadania podiam ser ligados exigia uma análise cuidadosa. A importância da selecção dos conteúdos históricos, baseada na sua possível contribuição para a cidadania, podia distorcer o equilíbrio da narrativa histórica. Assim a identificação das diferentes interpretações e considerações, da forma como o conhecimento histórico seria construído, era importante se se quisesse empenhar activamente os alunos na História e não em consumidores passivos da mesma. Por outro lado, colocava desafios aos professores de História: como ajudar os alunos a identificarem-se com diferentes

pontos de vista e a perceberem o sentido do passado? Uma atenção inadequada a diferentes interpretações podia conduzir à fragmentação do passado. O Museu do Império Britânico e da Commonwealth possibilitava uma forte narrativa de fundo, na qual histórias de diferentes povos podiam ser contextualizadas. Esta narrativa de uma vasta comunidade era importante para compreender as experiências dos indivíduos dentro dela. Os exemplos da História podiam servir como um estímulo para o debate de preocupações actuais e talvez pudessem explicar o presente. Contudo, era preciso ter cuidado, quando se retiravam os acontecimentos do seu contexto histórico, e se impunham os pontos de vista do século XXI no passado. O passado podia ser injusto em termos dos actuais entendimentos dos direitos do homem, mas estudar história exigia que se desenvolvesse a compreensão das crenças e valores dos povos que nos precederam, para entender mais profundamente as suas vidas e os acontecimentos e questões que os preocuparam. Não podemos ver e compreender o passado com as lentes do século XXI. Podia também argumentar-se que a educação para a cidadania podia dar oportunidade para ‘julgar’ o passado, uma vez que a história se focava mais na exploração do que foi importante para as sociedades no passado. Os historiadores, contudo, são envolvidos por alguns juízos de valor quando seleccionam as evidências que suportam as suas interpretações do passado. Levada ao extremo, tal selecção poderia distorcer a narrativa histórica. Por exemplo, o uso da história para promover a consciência nacional e um sentido de herança comum poderá negligenciar ou dar uma importância inadequada a acontecimentos particulares. Na verdade, em termos da consciência europeia, a pesquisa sugeria que interpretações recentes podiam não dar a devida importância aos conflitos e batalhas violentas que marcaram a Europa no passado. Da mesma forma, tinha de haver preocupação com a selecção das histórias da História. As histórias que focavam apenas os feitos heróicos políticos ou nacionais podiam dividir e fragmentar. Se se desejava promover a consciência europeia, era preciso ver como as histórias pessoais e nacionais se ajustavam neste espaço mais vasto. Podia-se considerar a valorização de histórias sociais e culturais que davam oportunidade de explorar experiências comuns, e também os aspectos do passado que ligavam todos dentro de uma herança partilhada. Mas a cidadania devia ser entendida também no presente e no futuro. As questões contemporâneas precisavam de ser debatidas e as crianças preparadas para os seus futuros papéis. A história podia contribuir para alguma compreensão, mas não à custa de um compromisso directo com o presente.

Filimon & Danciu (2005) desenvolveram uma investigação que procurou identificar as formas específicas do ensino para a cidadania activa na Roménia contemporânea. O objectivo da investigação foi o de colocar em primeiro plano as formas específicas como a educação para a cidadania activa ocorriam na Roménia, combinando a história contemporânea da Roménia com os acontecimentos que podiam moldar o seu futuro. Este objectivo permitiria revelar as mudanças que tinham acontecido no processo de desenvolvimento de atitudes e comportamentos cívicos, permitiria identificar as questões fundamentais e as desvantagens do anterior sistema. Os investigadores colocaram como hipótese que o processo do ensino para cidadania activa beneficiaria da sua integração curricular em todos os níveis da educação formal, e que a educação quer a não formal quer a informal contribuiria para o conhecimento, aquisição e formação de competências através de práticas em actividades muito diversificadas. A amostra foi constituída por quarenta e oito professores (do ensino pré-escolar, de escolas básicas e secundárias e do ensino universitário). O instrumento utilizado foi o questionário. Os resultados mostraram que a educação para a cidadania activa apresentava descontinuidades e inconsistências quando se passava da teoria e conhecimentos para a prática e competências; o ensino para a cidadania activa era um processo efectuado no fim de um período de aprendizagem, quando os alunos estavam centrados nos testes finais, e podia ter resultados negativos, pois era vista como uma obrigação extra no percurso escolar dos alunos; os professores tinham formação especializada, mas não especificamente na educação para a cidadania activa o que, porventura, implicava menos sucesso na prática na formação dos alunos e na possibilidade de os alunos adquirirem competências adequadas; a educação para a cidadania activa era completada pela educação não formal e informal; a cidadania activa, afectada pelas transformações socioeconómicas do país e pelas implicações do processo democrático, tornava prioritários os desejos individuais, a capacidade e as competências para influenciar a vida pública, o juízo crítico e um potencial para o voluntariado em serviços públicos, o uso das capacidades organizativas e dos recursos na protecção dos direitos ou na conquista de novos direitos, e/ou produção de novos bens públicos; o ensino para a cidadania activa quer fosse pela via formal ou pelas vias educativas não formais ou informais contribuía para o equilíbrio do desenvolvimento económico e da cidadania activa, para o envolvimento dos cidadãos na vida pública, para mudar mentalidades, comportamentos cívicos e políticos, para alcançar valores democráticos e comportamentais nas escolas pré-escolas, básicas,

secundárias, universidades; mais incentivos da sociedade influenciavam o ensino da cidadania activa e, deste modo, tanto a escola como a sociedade estavam a caminhar juntos no sentido de serem bons cidadãos.

Łuczyński (2005) realizou um estudo preliminar sobre as concepções dos professores e de outros profissionais escolares acerca da protecção e das actividades protectoras nas escolas dirigidas a jovens vulneráveis. As actividades protectoras foram definidas como as acções dos professores e dos outros agentes escolares, muitas vezes em cooperação com profissionais de serviços sociais tais como saúde, assistência social e polícia, dirigidas aos estudantes em perigo de exclusão social e de delinquência. As variáveis independentes foram estudadas com base numa série de questões sobre o que entendiam os professores por protecção, quais as suas metas e métodos. As variáveis dependentes foram o próprio cálculo dos professores do grau de envolvimento em tais actividades; o seu nível de competência e o lugar que ocupava nas suas actividades profissionais (se era central ou periférico). A hipótese que se pretendeu testar foi a de que quanto mais profunda e mais positiva fosse a compreensão pelo professor da protecção, mais provável seria que incluísse o trabalho protector como parte central da sua actividade profissional. Os resultados mostraram que não havia correlação entre as questões que exploraram as variáveis independentes e as que exploraram as variáveis dependentes; os respondentes consideraram a formação e orientação como as mais importantes metas; os professores e outros profissionais escolares tinham ideias confusas, tanto negativas como positivas, acerca de tais actividades. Assim, a análise preliminar dos dados mostrou que não existia correlação entre os indicadores das concepções dos respondentes relativamente ao trabalho protector nas escolas e o seu próprio cálculo no grau de envolvimento em actividades protectoras. Todavia a análise qualitativa permitiu desenhar algumas conclusões: embora os sujeitos tendessem a ter concepções de protecção muitas vezes confusas, combinando elementos do trabalho protector tanto como actividade negativa como positiva, os elementos positivos eram mais comuns do que os elementos negativos; o próprio cálculo do grau de envolvimento em actividades preventivas era moderado. Os respondentes não se sentiam muito competentes para exercerem tais actividades. Contudo, consideravam-nas uma parte importante e central no seu desempenho profissional.

Dooly & Villanueva (2005) desenvolveram um estudo sobre a competência comunicativa intercultural e as atitudes dos estudantes face a tal competência. No estudo,

participaram sessenta e um estudantes de cursos de professores. Foram realizadas aproximadamente vinte e cinco horas de gravações áudio que foram transcritas. (Este estudo desenvolveu-se no âmbito de um projecto que envolveu oito países da Europa). Os resultados indicaram que as perspectivas mais compreensivas relativas à diversidade foram relatadas como sendo mais permissivas à mudança. Esta investigação mostrou, que em muitos casos, quando os professores conservadores eram confrontados com novas situações eram capazes de construir situações linguísticas e culturalmente diversas e inovadoras em sala de aula. Este facto era especialmente verdade para o grupo intercultural a quem foi dada formação na resolução de conflitos interculturais através do diálogo. Este resultado sugeriu que a formação de professores devia encorajar abordagens e atitudes positivas em relação à comunicação intercultural e à diversidade. A formação de professores devia empenhar-se na criação de um local de encontro para as práticas dos professores, para a diversidade da sala de aula, e estar consciente das interacções, o que poderia ajudar a moldar e a construir novos entendimentos aos futuros professores, e ajudar a construir um maior profissionalismo no sistema educativo, facilitando a compreensão mútua e o respeito por outros indivíduos e culturas.

Vacek; Lašek & Doležalová (2005) efectuaram uma investigação na República Checa sobre a dimensão ética da profissão de professor. A amostra foi constituída por duzentos e vinte professores e o instrumento utilizado foi um questionário. Os resultados indicaram que a ética da profissão docente era uma questão entendida como crucial pelos professores. Os professores sentiam que era uma questão importante a que não tinha sido dada suficiente atenção. Era provavelmente por causa disso, que muitos concordavam que era necessário um código profissional docente. A análise das próprias experiências de comportamento não ético mostrava que os exemplos mais frequentes diziam respeito a várias formas de comportamento dos alunos: desde a mais leve briga até agressão violenta e à vulgar injúria. Tornava-se importante que os professores pensassem que regras éticas profissionais eram importantes. O ambiente da escola devia ajudar ao desenvolvimento ético da geração mais nova, por isso tornava-se necessária uma abordagem mais elaborada e sistemática, uma abordagem profissional para a compreensão do desenvolvimento ético dos estudantes.

Foster (2005) desenvolveu um estudo que envolveu cento e nove Coordenadores de Educação para a Cidadania de escolas secundárias no Noroeste da Inglaterra, e em que os instrumentos utilizados foram um questionário e uma entrevista semi-estruturada. Os dados

apresentavam aspectos quantitativos e qualitativos. Os resultados do estudo mostraram que, após três anos de a educação para a cidadania se ter tornada obrigatória no currículo nacional das escolas secundárias em Inglaterra (a educação para a cidadania tornou-se obrigatória no currículo inglês em dois mil e dois), os níveis de compromisso da educação para a cidadania com o desenvolvimento de oportunidades profissionais com ela relacionadas eram bastante diversas. Algumas escolas tinham um coordenador com uma formação especializada significativa. Na realidade, todos os coordenadores ou tinham ligado a educação para a cidadania às suas responsabilidades efectivas ou desempenhavam esse papel voluntariamente. Uma minoria significativa não tinha tentado nenhuma formação profissional a não ser a da sua própria investigação. A maior parte tinha frequentado pequenos cursos, de um ou dois dias, centrados na resolução do desafio de providenciar um programa curricular. Apenas uma pequena minoria frequentava ou tinha frequentado um curso acreditado. Estes resultados levantaram a questão: como podia a educação para a cidadania fortalecer-se através do fornecimento de oportunidades de formação inerentes à sua própria natureza, e mais bem sintonizadas com o foco das necessidades dos coordenadores de educação para a cidadania?

Lesar (2005) efectuou uma investigação sobre as atitudes dos professores eslovenos face aos alunos ciganos. O instrumento utilizado foi um questionário e a amostra representativa de professores do ensino básico. Os dados mostraram que o nível de reconhecimento dos professores da sua própria responsabilidade face aos resultados escolares dos alunos era incrivelmente baixo. Estes dados pareciam indicar que os professores acreditavam que factores relacionados com a vida familiar possuíam mais peso nos resultados escolares do que o que acontecia na sala de aula (o que de acordo com quase metade dos professores questionados não afectava de modo nenhum os resultados escolares das crianças ciganas). Os dados pareciam também indiciar que os professores na Eslovénia não pensavam que a língua eslovena fosse um dos factores das dificuldades de aprendizagem das alunos ciganos, não só sentiam pouca responsabilidade pelos resultados escolares desses alunos, mas igualmente a sua sensibilidade face aos obstáculos óbvios na escolarização de tais alunos era, na realidade, muito baixa. Relativamente à inclusão social dos alunos ciganos, parecia que tal dependia inteiramente dos próprios alunos ou dos próprios pais das crianças que, na opinião dos professores, geralmente não gostavam que uma criança cigana fosse integrada nas turmas. A análise dos resultados mostrou que os professores não sentiam muita responsabilidade pelos

alunos ciganos e eram também insensíveis aos problemas daqueles alunos. Por esta razão, tornava-se necessário prestar mais atenção à consciencialização dos professores do seu papel-chave na implementação de metas educativas e instrucionais na educação intercultural, assim como ensinar os professores a serem mais sensíveis aos problemas reais dos alunos ciganos, e a estarem mais bem preparados para a educação multicultural.

Mečiar (2005) desenvolveu uma investigação no âmbito de um projecto internacional de formadores de cidadãos europeus. A principal pergunta desta investigação qualitativa foi: o que pensavam os formadores e os professores acerca da cidadania e como a compreendiam? Os parceiros do projecto eram provenientes de oito países europeus. Os resultados da investigação mostraram os fundamentos que os formadores e os professores davam a questões de cidadania, de identidade comum europeia, e de integração de imigrantes. A questão sobre a cidadania proporcionou ideias e opiniões muito interessantes. Os respondentes belgas e suecos ligaram a cidadania à causa de pertença a uma comunidade particular; um dos respondentes belgas mudou a questão e corrigiu-a com a seguinte pergunta: nós não nos tornamos cidadãos, nós somos cidadãos. Deste modo, a pertença era vista como um traço essencial, embora no caso dos imigrantes, estes se tornassem cidadãos através de um longo caminho. Os formadores franceses e espanhóis, relativamente à integração, falavam da cidadania como um caminho para se fazer parte de uma sociedade. Nos formadores franceses, a concepção de integração parecia ser entendida como sinónimo de assimilação. Por outro lado, a assimilação era geralmente vista como a afiliação à nova cultura, com o consequente abandono das normas e instituições anteriores. Puderam ser encontradas algumas semelhanças na compreensão da cidadania entre os Lituanos e os Checos. Nestes casos, um resíduo da ligação ao Estado-nação estava ainda presente (patriotismo, nação), e o sentido de cumprir as leis (a adesão às regras) era muito importante. Esta característica era também comum entre os respondentes gregos. O sentido de cumprir as leis podia ser compreendido como uma herança do totalitarismo na Lituânia e na República Checa, provavelmente mais forte em virtude dos problemas da transformação social e económica. O discurso comum naqueles três países parecia apontar para a importância da lei e da ordem como referência para o comportamento dos imigrantes. O apelo ao reforço da ordem parecia lógico: os países pós – socialistas enfrentavam um aumento dos níveis de violência, facto que acontecia também na Grécia. Os alemães, por sua vez, construíam a ordem através da consciencialização dos direitos e deveres. Alargaram a noção

político-legal de cidadania (tal como os respondentes lituanos) a um nível cultural, quando a descreviam como a partilha de uma língua e identidade cultural comuns. As respostas dos respondentes do estudo tornaram evidente que a identidade nacional continuava mais forte do que a identidade europeia, mesmo entre as pessoas cosmopolitas, professores e formadores. As causas de uma certa indeterminação e mesmo falta de interesse relativamente à identidade europeia puderam ser delineadas. Vozes críticas referiam-se à incompleta construção da Europa, e muitos artigos em várias publicações (desde as populares até às científicas) reflectiam uma crise na União Europeia. Por exemplo, um respondente sueco ligou a noção da União Europeia apenas à burocracia corrupta e a um imenso desperdício de impostos. Os respondentes da Lituânia e da República Checa (membros recentes da União Europeia) tentavam ter um novo discurso: alguns não viam qualquer problema em serem, ao mesmo tempo, membros de um Estado-nação e da União Europeia, enquanto outros consideravam as diferenças e as desigualdades existentes como devidas a acontecimentos históricos muito relevantes: muitas pessoas da Europa mas não da União Europeia nunca esqueceriam o facto de terem de passar por um corredor especial no posto de controlo das fronteiras (para não membros da União Europeia).

Prosen & Kuščer (2005) realizaram uma investigação na Eslovénia sobre individualismo/colectivismo e as percepções que os professores do ensino básico tinham relativamente àquele assunto. Partiram do pressuposto de que a dimensão cultural de individualismo/colectivismo estava ligada à prioridade que pessoas de diferentes culturas tinham: as metas pessoais eram mais importantes nas culturas individualistas, e as metas grupais mais importantes nas culturas colectivistas. Os investigadores procuraram ver a ligação entre a orientação dos professores de ensino básico em relação ao individualismo/colectivismo e as subsequentes percepções, dos mesmos professores, relativamente aos alunos ‘diferentes’. Este estudo inscreveu-se no âmbito mais vasto do projecto ‘Partnerstvo – Paternship’ da Faculdade de Educação da Universidade de Primorska, no qual representantes da faculdade (professores e assistentes), representantes das escolas (professores e directores) e estudantes colaboraram nesta pesquisa. Os participantes do estudo foram quarenta e nove professores de escolas básicas e cinquenta e duas crianças que foram escolhidas pelos professores como sendo ‘diferentes’. Para a realização do estudo, os investigadores utilizaram escalas de dimensões. Os resultados mostraram que mais de metade dos alunos ‘diferentes’ foram

escolhidos pelas suas características diferentes: um alto nível de individualismo estava ligado à orientação para características negativas ou neutras dos alunos e havia também uma tendência para o ligar a características físicas dos alunos; um alto nível de colectivismo estava ligado à tendência da escolha de alunos pelas suas características positivas. Os resultados confirmaram a ligação entre a orientação individualista ou colectivista dos professores e as suas percepções dos alunos. O estudo mostrou que como o individualismo estava mais focado nas características negativas e o colectivismo nas características positivas, os valores colectivistas deviam ser encorajados.

Moustairas & Spinthourakis (2005) efectuaram um estudo na Grécia, para saberem se a educação intercultural, como meio da educação para a cidadania, conduzia à integração dos estudantes. Os instrumentos utilizados nesta pesquisa foram uma entrevista semi-estruturada e um questionário, e a amostra foi constituída por professores seleccionados e com largos anos de experiência em escolas onde vinte por cento da população escolar eram estrangeiros ou estudantes regressados. Segundo os autores, a Grécia tinha sido um dos países que tinha recebido muitos imigrantes após as grandes mudanças sociais, políticas e sociais que ocorreram na URSS e nos Balcãs após 1990. O objectivo do estudo foi o de investigar e identificar a situação dos estudantes estrangeiros e dos estudantes que regressaram à Grécia e que frequentaram as escolas básicas na Prefeitura de Argolida, desde 1990. Os resultados mostraram que as grandes dificuldades enfrentadas nos anos iniciais pareciam ter melhorado. Os principais factores que contribuíram para a aparente redução dos problemas tinham sido: o facto de a maior parte destes alunos ter nascido na Grécia, o que assegurava que aprendiam a língua grega muito bem, antes de entrarem na escola; a sua socialização no sistema escolar; terem frequentado a educação pré-escolar. Estes três factores contribuíram para que a maior parte desses alunos não tivessem enfrentado sérios problemas a nível cognitivo. A aparente minimização quer das dificuldades cognitivas quer das de socialização – questões derivadas do fluxo de estrangeiros nascidos na Grécia, ou de estudantes que tinham regressado à Grécia – aliviava todos os membros do processo educativo. Contudo, isto escondia quer uma verdade quer um mito. A verdade era que os problemas encontrados nas escolas provavam que não tinham diminuído em virtude de terem começado a cooperar com os princípios da educação intercultural, como estava explicitamente expresso na legislação nacional, nem que a educação para a cidadania tivesse desempenhado qualquer papel. Mais propriamente, as circunstâncias

relativas ao ingresso destes estudantes no sistema educativo tinham mudado. O mito assentava no facto de que as escolas gregas não tinham mudado. Se tal tivesse acontecido, a prática que tivesse sido seguida na educação intercultural teria resultado numa real e efectiva acção pedagógica. As escolas básicas gregas, exceptuando algumas excepções, pareciam continuar a ser, em grande medida, escolas monolíngues, monoculturais, onde a educação intercultural continuava a ser ficção. Nem o ensino da educação para a cidadania se tornou um recurso através do qual se podia ajudar os gregos estrangeiros, e estudantes regressados a tomarem consciência e a aceitarem a diversidade e/ou a diferença. A língua e a cultura gregas continuavam a ser dominantes, e as necessidades culturais e particularidades individuais dos estudantes eram negligenciadas. Em geral, nas escolas da Argolida que tinham uma percentagem elevada de estrangeiros ou de estudantes regressados, parecia existir uma moderação nos problemas enfrentados nos princípios de 1990. Esta moderação, contudo, não tinha sido o resultado da adopção de princípios da educação intercultural, através educação para a cidadania.

Ingvarsdottir, Runarsdottir & Adalbjarnardottir (2005) desenvolveram um estudo na Islândia para compreenderem o que pensavam os professores que trabalhavam com alunos imigrantes, e que ensinavam o islandês como segunda língua. O estudo envolveu os professores que em Agosto de 2004 frequentaram um curso, em serviço, de três dias, em Reykjavik. O público-alvo deste curso foram os professores mais experientes que começaram a leccionar o islandês como segunda língua no ensino básico, secundário e no ensino de adultos. Salientamos, a este propósito, que para os investigadores, o ensino da língua era um factor chave na forma como os novos cidadãos seriam bem sucedidos no seu país adoptivo. O principal objectivo do curso referido era o desenvolvimento nos professores de competências para o ensino do islandês como segunda língua, competência que recentemente tinha sido exigida, e para a qual os professores não tinham sido especificamente formados. A maioria dos professores que ensinavam o islandês a imigrantes tinha sido formada como professores de língua materna. Pelas mesmas razões, os cursos em serviço, para este grupo de professores, tinham sido oferecidos recentemente. Em virtudes destes factores, aquele curso possibilitou uma rara oportunidade para o encontro de muitos professores. Deste modo, os autores do estudo decidiram dar aos participantes um questionário com o objectivo de explorar o seu pensamento acerca do ensino multicultural antes do curso começar para evitar que as suas

respostas fossem influenciadas. A amostra do estudo foi constituída por trinta e dois professores. Os participantes eram vinte e sete mulheres e cinco homens de vários níveis de ensino; vinte e um do ensino obrigatório (um homem), cinco do ensino secundário (quatro homens) e seis (todas mulheres) da educação de adultos. O questionário tinha onze questões fechadas e quatro questões semi-abertas. As questões centraram-se principalmente na motivação dos professores para o ensino multicultural e para as escolas multiculturais. A análise focou-se na experiência educativa dos professores. Os investigadores estavam interessados em compreender o que pensavam os professores com vista a conseguirem algumas indicações sobre que tipo de formação seria mais apropriada. Por esta razão, os autores perguntaram aos participantes como se sentiam preparados para esta nova tarefa e como sentiam que as escolas deveriam receber a tarefa de trabalharem com alunos de diferentes origens. Adicionalmente, as suas respostas às questões abertas permitiram uma análise dos seus desejos, do que consideravam como principais desafios. Os resultados mostraram que: os participantes do estudo estavam a ensinar islandês como segunda língua sem qualquer formação em ensino multicultural; já tinham reflectido no seu papel na criação de uma sociedade multicultural e viam isto como fazendo parte dos seus papéis; embora alguns tivessem expresso o seu interesse em trabalhar com vista a uma sociedade multicultural, nem todos estavam preparados ainda para incorporar aquele interesse nas suas intenções; alguns dos professores demonstraram um grande conhecimento da educação multicultural; não foram encontrados dados que revelassem que diferentes experiências educativas tivessem um impacto claro no pensamento dos professores sobre questões multiculturais; os professores viam o ensino de uma nova língua como um passo importante para que os novos alunos pudessem ser integrados na sociedade; não foi dada muita importância à preparação dos professores para este novo e complexo papel; a falta de preparação podia ser uma das razões que conduzia os professores a verem o ensino da língua como uma competência específica separada das questões culturais; os professores, independentemente da sua experiência, precisavam de melhor preparação e mais apoio nesta área.

Conscientes estamos que as investigações por nós recenseadas não esgotam o tema da educação para a cidadania. Contudo, parece-nos que tais estudos nos permitiram abrir alguns caminhos para a pesquisa que pretendemos desenvolver, nomeadamente no que se refere aos

temas/conteúdos e algumas actividades de aprendizagem que, de acordo com alguns estudos, devem configurar a educação para a cidadania. Como já referimos, anteriormente, os trabalhos empíricos apresentados integram-se em projectos internacionais através dos quais se procura dar sentido e ou construir modelos relativos à educação para a cidadania, num mundo cada vez mais complexo e interligado. Em muitos dos estudos recenseados, mais do que respostas levantam-se questões, questões com que a educação formal se confronta, no que respeita à educação para a cidadania. Alguns dos estudos a que fizemos referência remontam a 1999, no âmbito dos projectos da IEA e da CiCe. Quer num caso quer no outro, estas investigações remetem-nos para as mudanças políticas e sociais que ocorreram no Mundo após o colapso da URSS, e o conseqüente emergir de novos países que, de certa forma, procuraram (e procuram) partilhar os caminhos nem sempre rectilíneos da democracia, e entre os quais se encontram alguns que escolheram a via de integração na União Europeia. Neste sentido, o foco de tais investigações centra-se, principalmente, na relação entre currículo e educação para a cidadania, formação de professores, identidade nacional, identidade europeia. Consideramos que estes estudos nos permitem perceber que desde os finais do século XX a educação para a cidadania é uma matéria que levanta, entre outras, questões quer ao nível do currículo quer no que respeita aos temas/conteúdos que deve abordar. Estas questões, continuam por resolver no século XXI, como os outros estudos o revelam.

De forma sucinta, os resultados dos estudos desenvolvidos no âmbito do *IEA* indiciam que: o lugar da educação para a cidadania dentro do currículo não é uniforme nem regularmente reconhecido; o currículo contém um conjunto de orientações para os professores que, no entanto, não foram experimentadas nem testadas em contexto escolar; existem dificuldades em agregar a cidadania a uma área do currículo; a educação europeia não está contemplada nas orientações curriculares; as escolas desempenham cada vez mais papéis que deveriam ser desempenhados pela família o que coloca dificuldades à implementação, de forma mais alargada, da educação para a cidadania em contexto escolar; a educação para a cidadania orienta-se para inovações curriculares mais do que para um espaço-tempo do próprio currículo; a educação para a cidadania está integrada noutras matérias curriculares; a educação para a cidadania como inovação curricular é uma área que não tem sido implementada em larga escala.

No que se refere aos estudos de 1999 desenvolvidos no âmbito do projecto *CiCe*, para além da relação entre currículo e educação para a cidadania, encontramos também resultados relativos a valores, à formação de professores, à identidade nacional, à identidade europeia. Resumidamente, os resultados apontam para: no currículo foram introduzidos temas novos como por exemplo a economia; existem diferenças entre o currículo intencional e o currículo implementado; alguns países confrontavam-se com problemas de identidade nacional devido às enormes mudanças políticas e sociais provocadas pelo fim do denominado socialismo real; existe falta de formação especializada de professores na área da educação para a cidadania; há necessidade da educação para a cidadania ter um programa próprio; na educação para a cidadania, os alunos deviam discutir questões controversas e os assuntos deviam ser escolhidos por eles próprios, os alunos deviam ter conhecimentos dos contextos globais e estabelecer ligações entre acções locais e as suas repercussões globais, devia existir um envolvimento da comunidade; as abordagens da educação para a cidadania não encorajam os alunos a questionarem e a colocarem as preocupações que lhes são próprias; a educação para a cidadania deve envolver valores como a tolerância, a equidade, o respeito; o cuidado com os outros; a democracia; as questões relativas à Europa, à identidade europeia, às condições sociais, económicas e culturais dos países da Europa não são tratadas como questões concretas pelos alunos; alguns alunos mantêm laços mais fortes com a sua identidade nacional, enquanto outros mantêm laços mais fortes com a sua identidade local; os estudantes revelam uma atitude preconceituosa em relação a diferentes países da Europa; existe no que se refere à identidade europeia uma divergência entre os políticos e administradores europeus e os agentes de ensino.

Os estudos de 2005 desenvolvidos no âmbito do mesmo projecto indiciam as mesmas preocupações, já anteriormente referenciadas para as pesquisas de 1999, embora surjam, agora, resultados relacionados com: a cidadania global; problemas e acontecimentos locais; discussões locais e globais; promoção de actividades de voluntariado; inter/multiculturalismo; formação especializada de docentes no ensino do inter/multiculturalismo; implementação do diálogo deliberativo na sala de aula; implementação de experiências cooperativas na sala de aula; debate de questões contemporâneas; critérios para a compreensão das sociedades contemporâneas, através do ensino da História; aquisição de competências para influenciar a vida pública, desenvolvimento do juízo crítico, do potencial para o voluntariado, para a

protecção dos direitos ou para a conquista de novos direitos; a identidade nacional ser mais forte do que a identidade europeia; promoção dos valores colectivos.

Os estudos desenvolvidos no âmbito do *CEPS*, datado de 2000, tiveram como principal objectivo examinar as mudanças das características do conceito de cidadania nos próximos vinte e cinco anos, e as implicações de tais mudanças na política educativa. Este estudo orientou-se para uma abordagem multidimensional do conceito de cidadania e de educação para a cidadania. Esta abordagem multidimensional engloba quatro dimensões: a pessoal, a social, a espacial e a temporal. A recomendação emergente deste estudo é a de que a futura política educativa deve ser baseada naquilo a que os investigadores denominaram de educação para a cidadania multidimensional, baseados no conceito de cidadania multidimensional que emergiu deste estudo. A educação para a cidadania foi entendida neste estudo como a contribuição da educação para o desenvolvimento das características do ser cidadão. A educação para a cidadania multidimensional surge no contexto de um mundo em que os futuros cidadãos vão viver cada vez mais interligados, onde as questões que afectam a vida dos povos são globais e também de natureza intercultural. Deste modo, os cidadãos devem conduzir-se explicitamente na dimensão ética e dos valores, diferentes de acordo com as culturas e as nações, possuir um conjunto particular de atributos que os torne capazes de serem bem sucedidos nos anos vindouros. Na dimensão pessoal da cidadania, a educação para a cidadania deve desenvolver e reforçar em todos os estudantes a determinação para moldarem as suas próprias vidas, o que implica a capacidade pessoal de empenhamento num civismo ético caracterizado por hábitos de pensamento (pensamento crítico e sistemático, compreensão e sensibilidade para as questões das diferenças culturais, responsabilidade na resolução de conflitos e na solução de problemas de forma cooperativa e não violenta, disposição para proteger o meio ambiente e para defender os direitos do homem, para se empenhar na vida pública). Na dimensão social da cidadania, a educação para a cidadania pode incluir um sem número de actividades que exijam acção directa social e política, assim como o envolvimento em projectos comunitários, estudos comunitários, envolvimento em organizações cívicas. Na dimensão espacial da cidadania, a educação para a cidadania deve viver a diversidade encontrada dentro das próprias escolas, proporcionar aos estudantes as oportunidades de terem experiências para além das suas fronteiras, uma postura deliberativa e reflexiva para que compreendam os seus múltiplos papéis a todos os níveis local, nacional, global, e que se lhes

dê competências para atravessarem as fronteiras quer sejam geográficas quer sejam culturais. Deste modo, a educação para a cidadania envolve a educação para a compreensão e cooperação internacional. Na dimensão temporal da cidadania, a educação para a cidadania deve alargar o conhecimento e a compreensão do presente com a do passado e com o futuro. Os estudantes devem ser encorajados a pensar, a falar e a discutir acerca do futuro e do passado relacionando-as com as questões contemporâneas.

4. METODOLOGIA

Ao longo do presente capítulo, descreveremos o percurso heurístico seguido nesta investigação, caracterizaremos a investigação empírica e os instrumentos que lhe serviram de suporte, nomeadamente dos aspectos referentes às amostras (amostra de professores e amostra de manuais escolares de Formação Cívica), à conceptualização do questionário, à análise dos manuais escolares de Formação Cívica, ao tratamento dos dados (questionário e manuais escolares de Formação Cívica) e aos procedimentos para a leitura e interpretação dos resultados.

Para tornar mais clara a exposição, relembramos o objectivo geral e as questões do estudo que serviram de ‘linhas orientadoras’ para o desenvolvimento da presente investigação. O objectivo geral e as questões empíricas do estudo definem, de algum modo, os ‘limites’ da pesquisa. Compreender qual o contributo da área curricular de Formação Cívica para a promoção da Educação para a Cidadania constituiu o objectivo geral da presente investigação, cuja operacionalização conduziu à procura de dados sobre que Educação para a Cidadania está a ser implementada pelos professores na área curricular de Formação Cívica e sobre que propostas pedagógicas de Educação para a Cidadania emergem dos manuais escolares de Formação Cívica.

4.1. Percurso Heurístico do Projecto de Investigação

A presente investigação desenvolveu-se para responder às questões empíricas, operacionalizando o objectivo geral, numa dialéctica entre os pressupostos teórico-empíricos que presidiram a este estudo e a investigação empírica realizada. A elaboração e a execução do dispositivo investigativo teve como referência o pressuposto metodológico de que o procedimento adoptado não é “uma simples soma de técnicas que se tratariam de aplicar tal e qual se apresentam, mas sim como um percurso global de espírito que exige ser reinventado para cada trabalho” (Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 15).

Os processos utilizados para obter os dados e analisar os resultados foram condicionados pelos pressupostos em que o investigador se baseou. De facto, como afirmam Valadares & Graça (1998) “a pesquisa nunca é neutra, é sempre influenciada pela «ideologia» do pesquisador” (p. 102). Após a definição do objectivo geral e das questões empíricas, construímos uma matriz teórica à qual pudéssemos referenciar as questões da investigação, a construção dos instrumentos de investigação e a leitura interpretativa dos resultados. A construção do *corpus* teórico-empírico teve como propósitos: compreender a

reconceptualização do conceito de cidadania na nossa contemporaneidade; conhecer diferentes perspectivas da Educação para a Cidadania; identificar aspectos comuns entre as diferentes perspectivas da Educação para a Cidadania, compreender como são perspectivadas, no actual sistema educativo português, a Educação para a Cidadania, a Formação Cívica e a relação entre elas, conhecer os resultados de estudos empíricos relativos à Educação para a Cidadania, realizados no âmbito de projectos internacionais. Durante esta etapa, procedemos primeiro à pesquisa bibliográfica e depois à selecção e análise da bibliografia que considerámos mais relevante atendendo ao objectivo geral e às questões empíricas. Estas actividades decorreram ao longo de toda a investigação não sendo possível confiná-las a um intervalo de tempo bem definido.

O estudo empírico contempla dois grupos, o dos professores de Formação Cívica dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e o dos manuais escolares de Formação Cívica. Os professores intervenientes foram 77 dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico (40 e 37 respectivamente) de quatro escolas da Área Metropolitana de Lisboa, que responderam a um questionário sobre as suas práticas de Formação Cívica. Quanto aos manuais escolares foram analisados os Manuais de Formação Cívica destinados a alunos do ensino básico.

4.2. Caracterização e Instrumentos da Investigação Empírica

Após a descrição do percurso heurístico em que se baseou o estudo empírico, caracterizamos, agora, as amostras não-aleatórias (a dos professores e a dos manuais escolares de Formação Cívica) utilizadas para a realização do estudo empírico, os instrumentos, as técnicas de tratamento dos dados e os procedimentos para a leitura e interpretação dos resultados.

As amostras não-aleatórias, foram constituídas por um grupo de professores do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico que leccionavam Formação Cívica e por um conjunto de manuais escolares de Formação Cívica destinados aos alunos. No primeiro caso, o instrumento utilizado foi um questionário semi-estruturado que se constituiu na estratégia de recolha de dados, no segundo caso, procedemos à análise de conteúdo de quatro manuais escolares de Formação Cívica, um manual para o ensino básico, um manual para o 2.º ciclo do ensino básico, dois manuais para o 3.º ciclo do ensino básico). O facto de não se ter estendido o estudo aos professores do 1.º ciclo, apesar da Formação Cívica também integrar o desenho curricular deste nível de escolaridade, prendeu-se com a não atribuição de uma carga lectiva específica a esta área curricular no 1.º ciclo, uma vez que o texto *Implicações na organização pedagógica das escolas* (Abrantes, 2001) – que pretende

clarificar “disposições constantes do DL 6/2001 ou constituem recomendações a ter em conta pelos órgãos competentes e pelos professores em cada escola” (p. 61) – afirma que “relativamente às novas áreas, atendendo ao regime de monodocência que caracteriza o 1.º ciclo, não são estabelecidas a nível nacional cargas horárias semanais” (p. 62).

4.2.1. Amostra do Estudo Piloto Relativa aos Professores

A amostra é constituída por cinco professores/ directores de turma do 2.º ciclo e cinco professores/ directores de turma do 3.º ciclo. Neste caso, não seleccionámos previamente os informantes, optámos, antes, por professores/Directores de Turma não pertencentes às mesmas escolas da amostra definitiva. A aplicação do instrumento à amostra piloto serviu-nos para, seguindo as instruções de Cohen, Manion & Morrison (2001): (i) verificar a clareza dos itens, instruções e desenho do questionário; (ii) obter retorno sobre a validade dos itens do questionário, a operacionalização dos conceitos e das finalidades da pesquisa; (iii) eliminar ambiguidades ou dificuldades das palavras; (iv) obter retorno no tipo de questões e no seu formato (isto é, itens de escolha múltipla de avaliação ou estimação, itens de modo de múltipla resposta, variáveis dicotómicas, questões abertas); (v) obter retorno sobre a apresentação do questionário; (vi) verificar o tempo dispendido para completar o questionário; (vii) verificar se o questionário era muito ou pouco longo, fácil ou muito difícil; (viii) identificar itens mal compreendidos ou não completos; (ix) fazer tentativas para o sistema de codificação/classificação da análise de dados. A pilotagem do questionário permitiu-nos fazer-lhe algumas modificações que o tornaram mais compreensível para os participantes do estudo. Referimos a este propósito, que deste questionário-piloto fazia parte uma questão aberta semi-estruturada com o objectivo de saber se o questionário “está claro e de fácil resposta ou se propõe algumas modificações”. Assim, a última questão do questionário-piloto é, de acordo com Valadares & Graça (1998) um item de composição de resposta restrita, pois, apesar de o respondente dispor de um maior grau de liberdade de resposta do que nas questões fechadas e de escolha múltipla, o “conteúdo da resposta é muito balizado” (p. 86) e permitiu-nos ficar a saber o que pensavam os respondentes acerca do próprio questionário, ou seja, possibilitou-nos a obtenção de um retorno ‘orientado’ dos respondentes acerca da organização e clareza do questionário.

4.2.2. Amostra Definitiva Relativa aos Professores

A população-alvo foram os Directores de Turma, professores dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico que leccionam Formação Cívica. Mesmo que todos os professores que se

integram neste grupo (Directores de Turma) pudessem ser identificados seria muito dispendioso e moroso, constrangimentos que se continuariam a verificar, embora em menor escala, se reduzíssemos a população alvo a uma área geográfica. Assim, optámos por seleccionar professores dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico de quatro escolas da Área Metropolitana de Lisboa, por razões de facilidade logística e por serem familiares à investigadora. Tratou-se de utilizar uma amostra ocasionalmente disponível, que o conhecimento que a investigadora possui do mesmo, fruto de vinte e oito anos de experiência profissional, permite considerar como fonte de pistas de informação relevantes, embora não possa constituir uma base sólida de representatividade do universo. Apesar de a utilização de amostra de conveniência ser um procedimento comum na investigação em educação, estamos contudo conscientes que a não utilização da amostragem probabilística impossibilita a descrição da população a que os resultados podem ser generalizados (Gay, 1992). Os questionários foram enviados para todos os professores/directores de turma daquelas escolas. A taxa de retorno dos questionários foi de 74% nos questionários do 2.º ciclo de escolaridade do ensino básico e de 72,7% nos questionários do 3.º ciclo de escolaridade do ensino básico. Assim, a amostra definitiva foi constituída por 77 participantes, 40 professores/directores de turma do 2.º ciclo e 37 professores/directores de turma do 3.º ciclo do ensino básico, de quatro escolas da Área Metropolitana de Lisboa.

4.2.3. Amostra Relativa aos Manuais Escolares de Formação Cívica

A amostra é constituída por quatro manuais escolares de Formação Cívica: um para o ensino básico (manual 1); um para o 2.º ciclo do ensino básico (manual 2) e dois do 3.º ciclo do ensino básico (manuais 3 e 4) – Anexo A. A opção por esta amostra baseou-se em quatro critérios: primeiro, termos decidido analisar apenas os manuais escolares de Formação Cívica destinados aos alunos que surgiram no mercado na sequência da Reorganização Curricular do Ensino Básico, generalizada no ano lectivo 2001/02; segundo, terem sido estes os manuais escolares mais vendidos (esta informação não divulgada publicamente foi obtida por canais não oficiais); terceiro, o próprio conhecimento profissional de serem estes os manuais escolares mais utilizados pelos professores, afirmação esta que foi confirmada através de ‘informantes privilegiados’. Entendemos por ‘informantes privilegiados’ o mesmo que Costa (1986) indivíduos que se constituem como “fonte de informação permanente” sobre “aspectos do contexto social em estudo” (p. 139); quarto, por terem também sido estes, os que, os participantes do estudo

referenciaram explicitamente quando questionados (através do questionário) sobre tal assunto.

4.2.4. Conceptualização do Questionário

Para a recolha de dados relativos a que Educação para a Cidadania está a ser implementada na área curricular de Formação Cívica, nomeadamente no que respeita aos temas/conteúdos de educação para a cidadania que tratam, aos materiais pedagógico-didácticos que utilizam e às fontes utilizadas para a sua elaboração, ao quem selecciona os temas/conteúdos, às actividades de aprendizagem implementadas, à articulação da educação para a cidadania no projecto curricular de turma, ao que avaliam os professores nesta área curricular e às dificuldades e potencialidades que os professores reconhecem a esta área, elaborámos e aplicámos um questionário semi-estruturado (Anexo B), aos professores que constituíram a amostra A utilização do questionário teve, assim, como objectivo caracterizar a prática lectiva dos professores em Formação Cívica. Optámos pelo questionário, porque nos permitiu uma amostra maior do que a que teríamos se tivéssemos optado por uma entrevista semi-estruturada. Na realidade, o questionário ao ser preenchido sem a supervisão de quem está a pesquisar, e sendo pela sua própria natureza mais curto do que a entrevista semi-estruturada, possibilita que mais participantes sejam ‘ouvidos’ no estudo. Como afirmam Wilson & Mclean (1994, citados por Cohen, Mannion & Morrison, 2001) o questionário é um instrumento amplamente utilizado e útil para a recolha de informação, proporciona dados estruturados e frequentemente numéricos, e pode ser administrado sem a presença do investigador e muitas vezes é comparativamente mais directo para analisar.

O questionário final é composto por sete questões. Os dados que procurámos obter com cada uma das questões são os que a seguir se enunciam: na primeira questão, quais os temas/conteúdos da educação para a cidadania tratados no tempo de Formação Cívica. Os temas/conteúdos que constituíram as alternativas de opção emergiram da análise da literatura teórico/conceptual e da literatura empírica; na segunda questão, se os professores adoptavam um manual de Formação Cívica, se elaboravam os seus materiais pedagógico-didácticos com recurso a manuais escolares de Formação Cívica, e se elaboravam materiais pedagógico-didácticos com recurso a outras fontes; na terceira questão, quem selecciona os temas a serem tratados no tempo de Formação Cívica; na quarta questão, que actividades de aprendizagem eram implementadas na dinamização dos temas/conteúdos abordados na área de Formação Cívica. As actividades de aprendizagem que constituíram as alternativas

de opção emergiram da análise da literatura teórico-conceptual e da literatura empírica; na quinta questão, como é que a educação para a cidadania era articulada no projecto curricular de turma; na sexta questão, o que é que os professores avaliavam em Formação Cívica; na sétima questão, quais eram as principais dificuldades e potencialidades da Formação Cívica. Por último, pretendemos saber qual o ciclo de escolaridade que o inquirido leccionava (2.º ou 3.º ciclo do ensino básico), ou seja, trata-se de um item relativo à natureza informativa do contexto.

No preenchimento do questionário seguimos as sugestões relativas aos princípios éticos que a aplicação de um questionário suscita e que nos foram sugeridos por Cohen, Mannion & Morrison (2001). Assim de acordo com estes autores, algumas questões éticas colocam-se ao questionário como instrumento de recolha de dados. Entre outras destacamos: o facto de os respondentes do questionário não serem fornecedores passivos de dados para o investigador (eles são sujeitos e não objectos da pesquisa); os respondentes não podem ser obrigados a completar um questionário, podem ser fortemente encorajados a fazê-lo, mas a decisão de se comprometerem ou de se afastarem da investigação pertence-lhes a eles; o rigor metodológico é uma questão ética e não apenas um assunto técnico; estes factores têm impacto em qualquer estágio do uso de um questionário, o que sugere que deve ser dada atenção ao próprio questionário, às abordagens e às explicações que são dadas aos respondentes, quando for caso disso, à análise de dados e à descrição dos resultados.

O preenchimento do questionário foi feito individualmente e sem supervisão directa. Disponibilizámo-nos, no entanto, para prestar todos os esclarecimentos, sempre que fosse necessário. Informámos, também, todos os respondentes acerca das finalidades do estudo e fizemos um apelo para a objectividade e sinceridade das suas respostas. Optámos pelo anonimato no preenchimento do questionário, à excepção do ano de escolaridade, pois, pensamos que, desta forma, os respondentes podiam expressar-se com mais liberdade. A inserção do nome do entrevistado e do nome da escola poderia ter funcionado, porventura, como elemento perturbador no preenchimento do questionário.

Passamos, agora, a descrever a organização do questionário. O questionário é constituído por sete questões, como já referimos, e é um questionário semi-estruturado. Duas questões (a primeira e a quarta questões) são questões de escolha múltipla de avaliação ou estimação. De facto, pretendíamos avaliar/estimar a frequência com que determinados temas/conteúdos e actividades de aprendizagem eram dinamizados pelos professores inquiridos nas aulas de Formação Cívica. Assim, para cada um dos

temas/conteúdos e actividades de aprendizagem constantes do enunciado do questionário foi apresentado um conjunto de respostas, no qual o inquirido tinha como única opção escolher uma das alternativas propostas, sendo o leque de alternativas composto por expressões constituídas por advérbios de intensidade nomeadamente *Nunca*, *Raras Vezes*, *Algumas Vezes* e *Muitas vezes*. As perguntas de avaliação/estimação são de resposta simples. Contudo, duas pessoas com a mesma opinião podem dar respostas diferentes por interpretação subjectiva da escala. Estas duas questões são extensas, pois pretendemos fornecer aos respondentes uma lista ampla de temas/conteúdos e de actividades de aprendizagem que reflectissem uma variedade de perspectivas sobre a dinamização da Educação para a Cidadania na área curricular de Formação Cívica. Nestas questões, incluímos ainda uma questão aberta, para permitir aos respondentes o acrescentar um outro tema/conteúdo ou actividade de aprendizagem não considerados no enunciado do questionário, aumentando assim, potencialidades de recolha de informação. Estes itens que pretenderam determinar os diversos graus de intensidade face a um determinado assunto são, de acordo com Cohen *et al* (2001), largamente utilizados em pesquisa, porque permitem determinar frequências. Referimos, ainda, que estas questões foram elaboradas com base quer na literatura conceptual e teórica quer na literatura empírica.

A questão dois é constituída por três itens dicotómicos, exigindo ao inquirido a opção por ‘sim’ ou ‘não’. Tendo, no entanto, em atenção que os itens dicotómicos limitam o acesso à informação que o inquirido pode fornecer, optámos, também por possibilitar que o respondente pudesse acrescentar mais elementos não considerados previamente na redacção de cada um dos itens da questão dois, o que lhe retira o carácter de fechamento.

Três questões (questões três, cinco e seis) são itens em que os respondentes puderam assinalar várias respostas, *modo de múltipla resposta* (Cohen *et al*, 2001). Neste caso, e continuando a citar os mesmos autores, estas questões, do mesmo modo que as questões dicotómicas (caso da questão dois), podem ser rapidamente codificadas e agrupadas para darem frequências de resposta. Em todos estes itens, optámos, igualmente, por incluir itens abertos para possibilitar aos respondentes uma latitude de resposta que estivesse mais de acordo com a sua *praxis* educativa.

A questão sete é um item aberto. São as respostas abertas que provavelmente contêm as ‘pérolas’ de informação que de outra maneira podem não ter sido ‘apanhadas’ no questionário (Cohen *et al*, 2001). Neste caso, solicitámos aos respondentes a elaboração de um pequeno texto que reflectisse livremente a sua opinião. De acordo com Valadares & Graça (1998), os itens em que o respondente “tem maior ou menor liberdade para construir

uma resposta (...). São os chamados *itens de composição*” (p. 86). Tendo em consideração que o âmbito da questão, o conteúdo da resposta solicitada e a forma da resposta não são limitados, trata-se, de acordo com os mesmos autores, de uma questão de ensaio. O enunciado dos itens de composição deve, de acordo com os mesmos autores, conter “instruções sobre o tipo de resposta que se pretende” (p. 87), no caso concreto deste questionário, o enunciado da questão solicitou explicitamente a indicação na resposta de dificuldades e de potencialidades que os inquiridos atribuísem à área curricular de Formação Cívica.

O último item visou a obtenção de dados para a caracterização da amostra, nomeadamente, o ciclo de escolaridade em que os inquiridos exerciam a sua prática lectiva.

4.2.5 Análise dos Manuais Escolares de Formação Cívica

‘Documento’ é uma designação geral para “uma impressão deixada por um ser humano num objecto físico” (Travers, 1964, citado por Duffy, 2002, p. 91). Contudo nos projectos de investigação que se inscrevem na área das Ciências da Educação, “as fontes escritas ou impressas” são os documentos mais utilizados (Duffy, 2002, p.91). A presente investigação não fugiu à regra e a análise documental, neste caso os manuais escolares de Formação Cívica, foi uma técnica importante de recolha de informação.

Para a recolha de dados relativos às propostas pedagógicas de Educação para a Cidadania que emergem nos manuais escolares de Formação Cívica, nomeadamente, no que concerne aos temas/conteúdos e às actividades de aprendizagem de educação para a cidadania que são abordados pelos autores dos manuais escolares de Formação Cívica e ao como é que cada um dos temas/conteúdos é dinamizado nos manuais escolares de Formação Cívica e à concordância entre os temas/conteúdos e as actividades de aprendizagem contemplados e privilegiados nos manuais escolares de Formação Cívica e os temas/conteúdos e actividades de aprendizagem implementados e privilegiados pelos professores. Dos quatro manuais escolares analisados, o manual 1 destina-se a todo o ensino básico, o manual 2 destina-se ao 2º ciclo do ensino básico e os manuais 3 e 4 destinam-se ao 3º ciclo do ensino básico.

4.3. Tratamento dos Dados

Os dados recolhidos através dos instrumentos descritos na secção anterior foram sujeitos a análise estatística simples (frequências absolutas e percentagens), a tratamento gráfico e a técnicas de análise de conteúdo.

A estatística coloca ao dispor da análise social técnicas de análise exploratória de dados que permitem identificar aspectos, regularidades que os caracterizam. No caso do presente estudo, recorreremos à determinação da frequência absoluta que é o número de vezes que um determinado acontecimento ou fenómeno ocorre. Na presente investigação, as frequências absolutas mediram a ocorrência de cada uma das categorias consideradas. A transformação das frequências absolutas em percentagens foi operacionalizada em função do número de respondentes, no tratamento dos dados referentes ao questionário, e em função do número de fichas e ou número de actividades no tratamento dos dados relativos aos manuais escolares. Os dados sujeitos a tratamento estatístico simples apresentam-se em quadros de frequências absolutas e percentagens, segundo as categorias consideradas. Esta análise estatística simples possibilitou colocar em evidência aspectos elucidativos da informação através do tratamento gráfico. De acordo com Murteira (1993), a representação gráfica pode melhorar “a ideia de conjunto de uma distribuição de frequências” (p. 36).

Na presente investigação utilizámos, ainda, no tratamento dos dados a análise de conteúdo, “conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 2002, p. 38). Esta técnica permite, de acordo com Vala (2003) “inferências sobre a fonte, a situação em que se produziu o material objecto de análise, ou até, por vezes o receptor ou destinatário das mensagens” (p. 104). Assim, e ainda de acordo com o autor, trata-se de desmontar um discurso e de recontextualizar os dados de acordo com os objectivos e o objecto da pesquisa, para “efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas” (p. 104).

A análise de conteúdo radica nos referentes teóricos do estudo em que é aplicada e é balizada pelos objectivos definidos para a sua aplicação (Vala, 2003). De facto, de acordo com Bardin (2002), “torna-se necessário saber a razão *porque é que* se analisa, e a explicitá-lo de modo a que se possa saber *como* analisar” (p. 103) sendo que, e ainda de acordo com o mesmo autor, “tratar o material é codificá-lo” (p. 103), transformando os dados brutos através do recorte, da agregação e da enumeração, o que permite a representação do conteúdo colocando em evidência determinadas características da

informação. De acordo com o mesmo autor, a codificação do conteúdo envolve três escolhas: “ – o recorte: escolha das unidades; - a enumeração: escolha das regras de contagem; - a classificação e a agregação: escolha das categorias” (p. 104).

Relativamente ao recorte, torna-se necessário determinar a unidade de registo e unidade de contexto. A unidade de registo refere-se à “unidade de significação a codificar” e “pode ser de natureza e de dimensões muito variadas” (Bardin, 2002, p. 104), ou seja, e de acordo com Vala (2003), “uma unidade de registo é o segmento determinado de conteúdo que se caracteriza colocando-o numa categoria” (p. 114). De acordo com o mesmo autor, estas unidades são normalmente de dois tipos, formais e semânticas, sendo que no caso das formais incluem-se “a palavra, a frase, uma personagem, a intervenção de um locutor numa discussão, uma interacção ou ainda um item” (p. 114); e no caso das semânticas, “a unidade mais comum é o tema ou a unidade de informação” (p. 114). Caracterizamos o tema e a palavra por se tratar das unidades de registo que assumem maior relevância na análise de conteúdo realizada no presente estudo. No caso de ser a palavra a unidade de registo considerada, a análise pode incidir sobre todas as palavras “ou podem-se reter unicamente as palavras-chave ou as palavras-tema” (Bardin, 2002, p. 105). No que concerne ao tema, este “é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (Bardin, 2002, p. 105). Ainda de acordo com o mesmo autor, a utilização do tema como unidade de registo ocorre, geralmente, quando se pretende “estudar motivações e opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências” (p. 106). No que se refere à unidade de contexto, esta “serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registo” (Bardin, 2002, p. 107), correspondendo ao “segmento mais longo de conteúdo que o analista examina quando caracteriza uma unidade de registo” e “é um suporte importante da validade e fidelidade do trabalho dos analistas” (Vala, 2003, p. 114). No caso do questionário, as unidades de registo foram de natureza formal uma vez que corresponderam à palavra, à expressão ou à frase. Quando a unidade de registo foi a palavra, a unidade de contexto foi a expressão ou a frase. Quando a unidade de registo foi a expressão, a unidade de contexto foi a frase ou o texto. Quando a frase foi a unidade de registo, o texto serviu de unidade de contexto. No caso dos manuais escolares de Formação Cívica, e no que se refere às categorias de natureza temática (temas/conteúdos), a unidade de contexto foi a informação escrita presente em cada ficha, quer se tratasse do título, objectivo, enunciado das actividades, ou de textos de suporte às actividades propostas. Na categorização das

actividades de aprendizagem, a unidade de contexto foi o enunciado das tarefas que eram solicitadas/sugeridas aos alunos.

Quanto às regras de contagem – enumeração – trata-se de definir “a unidade em função da qual se procede à quantificação” (Vala, 2003, p. 115). No caso do questionário, a quantificação foi feita em função do número de respondentes, enquanto que no caso dos manuais escolares de Formação Cívica, a quantificação foi feita em função do número de fichas e do número de actividades de aprendizagem.

A organização dos elementos da mensagem em categorias não é uma etapa obrigatória da análise de conteúdo, contudo, “a maioria dos procedimentos de análise organiza-se, no entanto, em redor de um processo de categorização” (Bardin, 2002, p. 117). De acordo com Bardin (2002), o processo de categorização implica duas etapas isolar e repartir os elementos, e tem como objectivo principal a “representação simplificada dos dados brutos” (p. 119). Este processo, e ainda de acordo com a autora, consiste em diferenciar e reagrupar por razões de semelhança os elementos constituintes do conteúdo em análise. “As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um núcleo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (p. 117). Da categoria fazem, assim, parte “um termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito” (Vala, 2003, p. 111). O sistema de categorias pode ser construído *a priori* ou *a posteriori*, ou através da combinação destas duas situações (Vala, 2003). Assim, e de acordo com Bardin (2002), o sistema de categorias é fornecido, decorre dos fundamentos teóricos, e os elementos são repartidos à medida que vão sendo encontrados, ou “o sistema de categorias não é fornecido, antes resultando da classificação analógica e progressiva dos elementos” (p. 119), sendo que o título de cada categoria apenas é definido no final do processo. O investigador pode também e, de acordo com Vala (2003) referenciar ao quadro teórico “um trabalho exploratório sobre o *corpus*, o que lhe permite, através de sucessivos ensaios, estabelecer um plano de categorias que releva simultaneamente da sua problemática teórica e das características concretas dos materiais em análise” (p. 112).

Após a construção do sistema de categorias importa garantir a exaustividade e a exclusividade das categorias, ou seja, certificar que “todas as unidades de registo possam ser colocadas numa das categorias” – exaustividade – e “que uma mesma unidade de registo só possa caber numa categoria” – exclusividade (Vala, 2003, p. 113). De acordo com Bardin (2002), as boas categorias devem ainda ser: homogéneas – “num mesmo

conjunto categorial só se pode funcionar com um registo e com uma dimensão da análise” (p. 120) –, pertinentes – “adaptada ao material de análise escolhido, e quando pertence ao quadro teórico definido” (p. 120) – e devem obedecer aos princípios de objectividade e de fidelidade – “as diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica a mesma grelha categorial, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises” (p. 120) – e de produtividade – “um conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados férteis: férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exactos” (pp. 120, 121).

A análise de conteúdo foi utilizada, no âmbito da presente investigação para tratar as respostas às questões de carácter aberto incluídas no questionário aplicado aos professores participantes e para analisar os manuais escolares de Formação Cívica seleccionados de acordo com os critérios já anteriormente explicitados.

Atendendo a que utilizámos no tratamento dos dados obtidos a partir do questionário e dos manuais escolares de Formação Cívica, simultaneamente a análise estatística simples e a análise de conteúdo, optámos por concretizar para cada uma das situações o tratamento de dados efectuado.

4.3.1. Questionário

Os dados obtidos a partir das respostas às questões 1 e 4 foram sujeitos a um tratamento por frequências absolutas – que mediu a ocorrência de cada uma das categorias de resposta constituídas pelas alternativas fornecidas no enunciado da questão – e percentagem de respondentes por categoria de resposta. Não tendo nenhum dos professores inquiridos indicado outro tema/conteúdo ou actividade, nestas questões não se procedeu à análise de conteúdo, não tendo surgido outras categorias de análise.

A questão 2 é constituída por três itens dicotómicos, sendo que a opção por uma das alternativas colocava, em cada um dos três itens, uma sub-questão aberta. Os dados obtidos a partir das respostas aos itens dicotómicos 2.1, 2.2 e 2.3, foram sujeitos a um tratamento por frequências absolutas – que mediu a ocorrência de cada uma das categorias de resposta constituídas pelas alternativas fornecidas no enunciado da questão – e percentagem de respondentes por categoria de resposta. No item 2.1 nenhum dos inquiridos respondeu à sub-questão aberta, pelo que, não se procedeu à análise de conteúdo, não tendo surgido outras categorias de análise. Da análise do conteúdo das respostas à sub-questão “... Diga quais os Manuais Escolares” da questão 2.2. resultaram dois eixos de análise não especificado, e especificado, sendo que para esta última emergiram quatro categorias

manual 1, manual 2, manual 3, manual 4. As respostas foram incluídas no eixo não especificado quando apenas era mencionado um dos elementos de referência do manual, impossibilitando a sua identificação, ou quando não era referido qualquer manual. Foram incluídas no eixo especificado quando os elementos indicados permitiam a identificação do manual. Neste caso, foram incluídas nas categorias: manual 1, quando eram indicados simultaneamente o título e a editora deste manual; manual 2, quando eram indicados simultaneamente o título e a editora deste manual; manual 3, quando eram indicados simultaneamente o título e a editora deste manual; manual 4, quando eram indicados simultaneamente o título e a editora deste manual. A análise de conteúdo da sub-questão da questão 2.3. “... Diga quais foram as fontes” fez emergir dois eixos de análise não especificado, e especificado, sendo que para esta última emergiram seis categorias de análise: revistas; jornais; folhetos; internet; textos temáticos; manual de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC). As respostas foram incluídas no eixo não especificado quando não continham elementos que permitissem a identificação explícita da fonte, impossibilitando a sua identificação ou quando não respondiam ao solicitado. Foram incluídas no eixo especificado quando os elementos indicados permitiam a identificação explícita da fonte. Neste caso, foram incluídas nas categorias de análise: revistas – quando era referido de forma explícita o recurso a esta fonte; jornais - quando era referido de forma explícita o recurso a esta fonte; folhetos - quando era referido de forma explícita o recurso a esta fonte; internet – sempre que a resposta fazia referência a informação obtida através da internet sem especificar a natureza da mesma; textos temáticos quando na resposta eram explicitamente mencionados textos ou livros subordinados a temas diversos; manual de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC) - quando a resposta continha referência explícita a manuais escolares de EMRC.

Na resposta às questões 3 e 5, os professores inquiridos indicaram uma das alternativas constantes no enunciado ou simultaneamente mais de que uma dessas alternativas, ou simultaneamente uma ou mais alternativas e outras além das que constituíam o enunciado da questão. Assim, além das alternativas de resposta constantes no enunciado surgiram categorias de resposta que constituem a combinação de várias das alternativas constantes no enunciado da questão, e outras que emergiram da análise de conteúdo das respostas elaboradas pelos respondentes, quando solicitados a acrescentar outro aspecto não considerado previamente na redacção de cada um dos itens da questão ou a concretizar os itens seleccionados.

Na questão 3, além das alternativas de resposta constantes no enunciado da questão surgiram ainda: professor, alunos e conselho de turma; professor e conselho de turma; alunos e conselho de turma – combinação de várias das alternativas constantes no enunciado da questão –; professor, alunos, conselho de turma e conselho pedagógico; professor, alunos e conselho de directores de turma – combinação de várias das alternativas constantes no enunciado da questão e de categorias que emergiram da análise de conteúdo das respostas elaboradas pelos respondentes quando solicitados a acrescentar outro aspecto não considerado previamente na redacção; não responde – quando o respondente não assinalou nenhuma das alternativas que constavam do enunciado da questão, nem acrescentou outra.

Na questão 5, além das alternativas de resposta constantes no enunciado da questão surgiu ainda: preferencialmente Formação Cívica e transversalmente em todas as disciplinas e áreas curriculares não disciplinares; preferencialmente em Formação Cívica e transversalmente nas áreas curriculares não disciplinares; preferencialmente em Formação Cívica e em Estudo Acompanhado; preferencialmente em Formação Cívica e em Área de Projecto; - combinação de várias das alternativas constantes no enunciado da questão – preferencialmente em Formação Cívica e em Educação Moral Religiosa Católica – combinação de uma das alternativas constantes no enunciado da questão e de uma categoria que emergiu da análise de conteúdo das respostas elaboradas pelos respondentes quando solicitados a acrescentar outro aspecto não considerado previamente na redacção.

Na resposta à questão 6, os professores inquiridos indicaram uma das alternativas constantes no enunciado ou simultaneamente mais de que uma dessas alternativas. Assim, além das alternativas de resposta constantes no enunciado surgiram categorias de resposta que constituem a combinação de várias das alternativas constantes no enunciado da questão: conhecimentos, comportamentos, atitudes e valores; competências, comportamentos, atitudes e valores; conhecimentos, competências, comportamentos, atitudes e valores. No que se refere à segunda sub-questão aberta que solicitava aos professores inquiridos que indicassem quais os conhecimentos e/ou competências e/ou comportamentos, atitudes e valores que avaliavam no âmbito da Formação Cívica, a análise de conteúdo das respostas a cada um destes itens fez emergir, no caso dos conhecimentos, duas categorias de análise, das competências, dez categorias de análise, dos comportamentos, atitudes e valores, dezassete categorias de análise (Quadro 2). A inclusão das respostas em cada uma dessas categorias de análise ocorreu sempre que das respostas constasse referência ao conceito que dá título a cada uma dessas categorias.

Quadro 2

Itens e Categorias de Análise do que é Avaliado pelos Professores Globalmente Considerados em Formação Cívica

Itens Avaliados	Categorias
Conhecimentos	Formas de prevenção de acidentes domésticos; identidade nacional.
Competências	Pesquisa; pensamento crítico; argumentação; resolução de problemas; selecção e organização da informação; comunicação; questionamento; autonomia; tomada de decisões; métodos de trabalho.
Comportamentos, atitudes e valores	Solidariedade; amizade; tolerância; respeito por si e pelos outros; cooperação; assertividade; responsabilidade; civilidade; assiduidade; pontualidade; participação; saber estar; interesse; saber ser; reconhecimento do erro; empenho; honestidade; auto-estima.

A questão 7 era constituída por duas sub-questões abertas, na primeira solicitava-se aos professores que indicassem *dificuldades* da Formação Cívica e no segundo, que indicassem *potencialidades* de Formação Cívica. No que respeita às dificuldades, a análise de conteúdo das respostas fez emergir dezoito categorias de análise. No que se refere às potencialidades da Formação Cívica, o procedimento foi idêntico ao descrito para as dificuldades, tendo emergido vinte e uma categorias de análise. As respostas foram incluídas nas respectivas categorias sempre que mencionassem o conceito que deu o título à categoria quer o referenciassem pelo termo utilizado no título ou por um sinónimo. As categorias de análise respeitantes às dificuldades e às potencialidades são as que se apresentam no Quadro 3.

Em todas as questões em que procedemos à análise de conteúdo recorreremos posteriormente a operações estatísticas simples que consistiram na determinação da ocorrência de cada uma das categorias consideradas (frequências absolutas) e /ou das respectivas percentagens, determinadas em função do número total de respostas.

Os dados obtidos a partir das respostas ao último item do questionário foram sujeitos a um tratamento por frequências absolutas – que mediu a ocorrência de cada uma das categorias de resposta constituídas pelas alternativas fornecidas no enunciado do item e que nos permitiu caracterizar a amostra.

Quadro 3

Categorias de Análise relativas às Dificuldades e às Potencialidades da Formação Cívica de Acordo com os Professores Globalmente Considerados

Dificuldades	Potencialidades
<ul style="list-style-type: none"> • Pouco tempo lectivo. • Pouco respeito dos alunos pela opinião dos outros. • Participação desorganizada dos alunos. • Conflito entre os valores da escola e da família. • Limitações na gestão de conflitos. • Turmas grandes. • Turmas heterogéneas. • Turmas problemáticas. • Falta de um programa curricular. • Área curricular sem experiência reconhecida. • Área curricular pouco estruturada. • Falta de materiais pedagógico-didáticos. • Falta de articulação curricular. • Condicionaisismos na selecção dos temas. • Falta de uma avaliação reconhecida pelos alunos. • Falta de interesse dos alunos pela Formação Cívica. • Desadequada organização da escola. • Falta de formação especializada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Possibilitar o exercício da formação de opinião. • Promover o desenvolvimento do pensamento crítico. • Promover o desenvolvimento da argumentação. • Promover o desenvolvimento da criatividade. • Promover actividades de reflexão. • Promover actividades de autoconhecimento. • Promover o debate. • Promover a partilha de experiências e de opiniões. • Promover o trabalho de grupo. • Desenvolver temas do interesse dos alunos. • Abordar temas diferentes dos tratados nas outras áreas curriculares. • Abordar temas que não tratados em contexto familiar. • Promover a formação pessoal e social dos alunos. • Promover o desenvolvimento das relações interpessoais. • Promover a consciencialização dos alunos. • Promover a auto-estima dos alunos. • Promover o respeito pela opinião dos outros. • Promover o saber-estar. • Promover o saber-ser. • Falta de um programa curricular. • Espaço privilegiado para a resolução e gestão de conflitos.

4.3.2. Manuais Escolares de Formação Cívica

Após uma primeira leitura do conteúdo dos manuais escolares de Formação Cívica definimos dois eixos de análise. A segunda leitura efectuada segundo esses dois eixos conduziu-nos à construção das respectivas categorias de análise. Os dois eixos de análise são *tema/conteúdos* e *actividades de aprendizagem*.

Relativamente ao eixo *temas/conteúdos* surgiram vinte e nove categorias de análise, a saber: *educação para a resolução de conflitos nas relações interpessoais; educação para a resolução de conflitos na comunidade escolar; educação para a civilidade; educação moral; educação para as relações interpessoais; educação para a participação na vida escolar; educação ambiental; educação do consumidor; educação rodoviária; educação familiar; educação sexual; educação para a saúde; educação para a prevenção de*

acidentes; educação para o mundo do trabalho; educação para os meios de comunicação social; educação europeia; educação para as instituições internacionais; educação para as organizações não governamentais; educação política e administrativa nacional; educação política e administrativa local; educação para a identidade nacional; educação para os assuntos nacionais; educação para a participação em serviços cívicos; educação para a participação na comunidade; educação para questões éticas globais; educação para o mundo globalizado; educação para as tecnologias de informação e comunicação; educação para a paz; educação para os Direitos do Homem.

No que respeita ao eixo *actividades de aprendizagem* surgiram trinta e três categorias de análise, a saber: *leitura e interpretação de textos; pesquisa de informação na internet; pesquisa de informação em livros, revistas, etc; actividades de autoconhecimento; discussão de questões pessoais dos alunos; discussão de questões da vida diária; discussão de temas, questões ou incidentes locais; discussão de temas, questões ou incidentes nacionais; discussão de temas, questões ou incidentes globais; jogos interpessoais, de papéis e dramatizações; assembleias de turma; reflexão individual; actividades de clarificação de atitudes e valores; resolução de problemas; dilemas morais; discussão de questões actuais relacionando-as com o passado numa perspectiva de futuro; envolvimento em projectos comunitários; intervenção nas aulas de pessoas exteriores à escola oriundas da comunidade envolvente; organização de informação; discussão de temas relacionados com a escola; eleição do delegado de turma; resposta a questionário de conhecimentos, recolha de informação; tempestade de ideias; intervenção na/da família; preenchimento de formulários; intervenção na comunidade escolar; actividade experimental; intervenção cívica; visita de estudo; jogo de palavras; trabalho de campo; intercâmbio escolar.*

No que se refere ao eixo *temas/conteúdos*, a inclusão na categoria: *educação para a resolução de conflitos nas relações interpessoais* – ocorreu sempre que a informação escrita presente em cada ficha, quer se tratasse do título, objectivo, enunciado das actividades, ou de textos de suporte às actividades propostas se orientassem para a resolução adequada de divergências atitudinais, comportamentais, de opinião, entre outras –; *educação para a resolução de conflitos na comunidade escolar* – ocorreu sempre que a informação escrita presente em cada ficha, quer se tratasse do título, objectivo, enunciado das actividades, ou de textos de suporte às actividades propostas se orientassem para o encontrar de soluções em situações de violência, de indisciplina, de comportamentos disruptivos na escola e na sala de aula –; *educação para a civilidade* – ocorreu sempre que

a informação escrita presente em cada ficha, quer se tratasse do título, objectivo, enunciado das actividades, ou de textos de suporte às actividades propostas se orientassem para o conhecimento das regras de conduta em sociedade –; *educação moral* – ocorreu sempre que a informação escrita presente em cada ficha, quer se tratasse do título, objectivo, enunciado das actividades, ou de textos de suporte às actividades propostas se orientassem para estratégias de clarificação de valores (tipo eu aprendi que, brasão de armas pessoal) e que colocam os alunos face a dilemas morais solicitando a fundamentação das suas escolhas –; *educação para as relações interpessoais* – ocorreu sempre que a informação escrita presente em cada ficha, quer se tratasse do título, objectivo, enunciado das actividades, ou de textos de suporte às actividades propostas se orientassem para o conhecimento de si próprio e dos outros visando o treino de competências pessoais e sociais –; *educação para a participação na vida escolar* – ocorreu sempre que a informação escrita presente em cada ficha, quer se tratasse do título, objectivo, enunciado das actividades, ou de textos de suporte às actividades propostas se orientassem para o conhecimento dos deveres e direitos dos alunos, a eleição do delegado de turma, das relações entre as diferentes estruturas da comunidade escolar e ao envolvimento no quotidiano da escola –; *educação ambiental* – ocorreu sempre que a informação escrita presente em cada ficha, quer se tratasse do título, objectivo, enunciado das actividades, ou de textos de suporte às actividades propostas se orientassem para a protecção do meio ambiente, o equilíbrio ecológico, o desenvolvimento sustentado –; *educação do consumidor* – ocorreu sempre que a informação escrita presente em cada ficha, quer se tratasse do título, objectivo, enunciado das actividades, ou de textos de suporte às actividades propostas se orientassem para os direitos e deveres dos consumidores, publicidade, sociedade de consumo –; *educação rodoviária* – ocorreu sempre que a informação escrita presente em cada ficha, quer se tratasse do título, objectivo, enunciado das actividades, ou de textos de suporte às actividades propostas se orientassem para o conhecimento e cumprimento das regras de trânsito e para a prevenção de acidentes rodoviários –; *educação familiar* – ocorreu sempre que a informação escrita presente em cada ficha, quer se tratasse do título, objectivo, enunciado das actividades, ou de textos de suporte às actividades propostas se orientassem para o desempenho de papéis e de tarefas nas relações familiares e o cuidado com todos os membros da família –; *educação sexual* – ocorreu sempre que a informação escrita presente em cada ficha, quer se tratasse do título, objectivo, enunciado das actividades, ou de textos de suporte às actividades propostas se orientassem para a sexualidade, os afectos, a saúde do sistema reprodutor –; *educação para*

a prevenção de acidentes – ocorreu sempre que a informação escrita presente em cada ficha, quer se tratasse do título, objectivo, enunciado das actividades, ou de textos de suporte às actividades propostas se orientassem para o conhecimento e para a sensibilização de/para as consequências de comportamentos que podem por em risco a saúde e a vida –; *educação para o mundo do trabalho* – ocorreu sempre que a informação escrita presente em cada ficha, quer se tratasse do título, objectivo, enunciado das actividades, ou de textos de suporte às actividades propostas se orientassem para a inserção no mundo do trabalho e das profissões –; *educação para os meios de comunicação social* – ocorreu sempre que a informação escrita presente em cada ficha, quer se tratasse do título, objectivo, enunciado das actividades, ou de textos de suporte às actividades propostas se orientassem para a importância dos *mass media* na “normalização” dos comportamentos –; *educação europeia* – ocorreu sempre que a informação escrita presente em cada ficha, quer se tratasse do título, objectivo, enunciado das actividades, ou de textos de suporte às actividades propostas se orientassem para o conhecimento da união europeia e dos países que a integram –; *educação para as instituições internacionais* – ocorreu sempre que a informação escrita presente em cada ficha, quer se tratasse do título, objectivo, enunciado das actividades, ou de textos de suporte às actividades propostas se orientassem para o conhecimento de organizações internacionais como a ONU e a CPLP –; *educação para as organizações não governamentais* – ocorreu sempre que a informação escrita presente em cada ficha, quer se tratasse do título, objectivo, enunciado das actividades, ou de textos de suporte às actividades propostas se orientassem para o conhecimento do trabalho desenvolvido por algumas organizações não governamentais (ONG’s) –; *educação política e administrativa nacional* – ocorreu sempre que a informação escrita presente em cada ficha, quer se tratasse do título, objectivo, enunciado das actividades, ou de textos de suporte às actividades propostas se orientassem para o conhecimento dos órgãos de soberania, da constituição, dos direitos e deveres dos cidadãos portugueses –; *educação política e administrativa local* – ocorreu sempre que a informação escrita presente em cada ficha, quer se tratasse do título, objectivo, enunciado das actividades, ou de textos de suporte às actividades propostas se orientassem para o conhecimento dos órgãos do poder local –; *educação para a identidade nacional* – ocorreu sempre que a informação escrita presente em cada ficha, quer se tratasse do título, objectivo, enunciado das actividades, ou de textos de suporte às actividades propostas se orientassem para o conhecimento dos símbolos nacionais, do património natural, cultural e construído –; *educação para os assuntos nacionais* – ocorreu sempre que a informação escrita presente em cada ficha, quer

se tratasse do título, objectivo, enunciado das actividades, ou de textos de suporte às actividades propostas se orientassem para que os alunos reflectam e debatam questões de interesse público nacional, como por exemplo, o envelhecimento da população, emigração e imigração, os incêndios florestais, etc. –; *educação para a participação em serviços cívicos* – ocorreu sempre que a informação escrita presente em cada ficha, quer se tratasse do título, objectivo, enunciado das actividades, ou de textos de suporte às actividades propostas se orientassem para que os alunos se consciencializem da importância do voluntariado, do seu envolvimento em organizações cívicas –; *educação para a participação na comunidade* – ocorreu sempre que a informação escrita presente em cada ficha, quer se tratasse do título, objectivo, enunciado das actividades, ou de textos de suporte às actividades propostas se orientassem para o conhecimento e consciencialização da importância do voto na resolução dos problemas da sociedade, da importância do envolvimento na vida comunitária e da sua participação activa e solidária na resolução dos problemas da comunidade –; *educação para as questões éticas globais* – ocorreu sempre que a informação escrita presente em cada ficha, quer se tratasse do título, objectivo, enunciado das actividades, ou de textos de suporte às actividades propostas se orientassem para a abordagem de questões de natureza ética de âmbito global, como por exemplo, a eutanásia, a interrupção voluntária da gravidez, a pena de morte, as técnicas de reprodução assistida, as novas descobertas da Biologia e consequente aplicação tecnológica –; *educação para o mundo globalizado* – ocorreu sempre que a informação escrita presente em cada ficha, quer se tratasse do título, objectivo, enunciado das actividades, ou de textos de suporte às actividades propostas se orientassem para a abordagem de questões relacionadas com o mundo economicamente interdependente e mundializado –; *educação para as tecnologias da informação e comunicação* – ocorreu sempre que a informação escrita presente em cada ficha, quer se tratasse do título, objectivo, enunciado das actividades, ou de textos de suporte às actividades propostas se orientassem para a utilização correcta e segura de correio electrónico, da internet, dos telemóveis –; *educação para a paz* – ocorreu sempre que a informação escrita presente em cada ficha, quer se tratasse do título, objectivo, enunciado das actividades, ou de textos de suporte às actividades propostas se orientassem para a compreensão da importância da paz a nível mundial, e da razão da existência de guerras –; *educação para os Direitos do Homem* – ocorreu sempre que a informação escrita presente em cada ficha, quer se tratasse do título, objectivo, enunciado das actividades, ou de textos de suporte às actividades propostas se

orientassem para o conhecimento e consciencialização dos direitos e deveres fundamentais e universais dos cidadãos.

Relativamente ao eixo *actividades de aprendizagem*, a inclusão na categoria: *leitura e interpretação de textos* – ocorreu sempre que o enunciado das tarefas que eram solicitadas/sugeridas aos alunos solicitava a obtenção de informação a partir de enunciados escritos – *pesquisa de informação na internet* – ocorreu sempre que o enunciado das tarefas que eram solicitadas/sugeridas aos alunos propunha a obtenção, através da internet, de informação sobre diversos temas –; *pesquisa de informação em livros, revistas, etc.* – ocorreu sempre que o enunciado das tarefas que eram solicitadas/sugeridas aos alunos propunha a obtenção, através de livros, revistas, etc., de informação sobre diversos temas –; *actividades de autoconhecimento* – ocorreu sempre que o enunciado das tarefas que eram solicitadas/sugeridas aos alunos propunha a consciencialização dos mesmos relativamente aos aspectos que valorizam, como por exemplo, as disciplinas preferidas, a profissão que pretende ter na vida adulta, e a consciencialização dos seus gostos e preferências, como por exemplo, músicas e livros preferidos, qualidades e defeitos –; *discussão de questões pessoais dos alunos* – ocorreu sempre que o enunciado das tarefas que eram solicitadas/sugeridas aos alunos propunha o debate de situações, acontecimentos, textos, frases relacionadas com aspectos da sua vida pessoal –; *discussão de questões da vida diária* – ocorreu sempre que o enunciado das tarefas que eram solicitadas/sugeridas aos alunos propunha o debate de situações, acontecimentos, textos, frases relacionadas com aspectos da sua vida quotidiana –; *discussão de temas, questões ou incidentes locais* – ocorreu sempre que o enunciado das tarefas que eram solicitadas/sugeridas aos alunos propunha o debate de situações, acontecimentos, textos, frases relacionadas com aspectos relativos ao local –; *discussão de temas, questões ou incidentes nacionais* – ocorreu sempre que o enunciado das tarefas que eram solicitadas/sugeridas aos alunos propunha o debate de situações, acontecimentos, textos, frases relacionadas com aspectos relativos ao contexto nacional –; *discussão de temas, questões ou incidentes globais* – ocorreu sempre que o enunciado das tarefas que eram solicitadas/sugeridas aos alunos propunha o debate de situações, acontecimentos, textos, frases relacionadas com aspectos relativos ao contexto global –; *jogos interpessoais, de papéis e dramatizações* – ocorreu sempre que o enunciado das tarefas que eram solicitadas/sugeridas aos alunos propunha a participação em jogos de grupo, a desempenharem o papel de outra personagem ou a defenderem o ponto de vista do outro e a encenar determinada situação –; *assembleias de turma* – ocorreu sempre que o enunciado das tarefas que eram solicitadas/sugeridas aos alunos

propunha a organização de assembleias dentro da sua turma para a discussão de determinados assuntos relacionados com a escola –; *reflexão individual* – ocorreu sempre que o enunciado das tarefas que eram solicitadas/sugeridas aos alunos propunha que os alunos reflectissem individualmente sobre determinados temas –; *actividades de clarificação de atitudes e valores* – ocorreu sempre que o enunciado das tarefas que eram solicitadas/sugeridas aos alunos propunha fazer afirmações do tipo eu aprendi que ou a desenhar uma espécie de brasão de armas pessoal, ou se debruçava sobre os objectivos, propósitos, aspirações, atitudes, interesses, sentimentos, crenças ou convicções, problemas, coisas que gosto de fazer, incidentes, de âmbito pessoal –; *resolução de problemas* – ocorreu sempre que o enunciado das tarefas que eram solicitadas/sugeridas aos alunos propunha apresentarem soluções para um determinado problema –; *dilemas morais* – ocorreu sempre que o enunciado das tarefas que eram solicitadas/sugeridas aos alunos propunha a apresentação das razões da solução de um determinado dilema –; *discussão de questões actuais, relacionando-as com o passado numa perspectiva de futuro* – ocorreu sempre que o enunciado das tarefas que eram solicitadas/sugeridas aos alunos propunha o debate de assuntos sincrónica e diacronicamente –; *envolvimento em projectos comunitários* – ocorreu sempre que o enunciado das tarefas que eram solicitadas/sugeridas aos alunos propunha a integração em movimentos ou planos de acção desenvolvidos pela comunidade –; *intervenção nas aulas de pessoas exteriores à escola oriundas da comunidade envolvente* – ocorreu sempre que o enunciado das tarefas que eram solicitadas/sugeridas aos alunos propunha o convite de pessoas da comunidade educativa para falarem das suas vidas e das suas experiências –; *organização de informação* – ocorreu sempre que o enunciado das tarefas que eram solicitadas/sugeridas aos alunos propunha a elaboração de composições sobre variados temas, cartazes, desdobráveis, banda desenhada ou tratamento gráfico de informação –; *discussão de temas relacionados com a escola* – ocorreu sempre que o enunciado das tarefas que eram solicitadas/sugeridas aos alunos propunha o debate de assuntos relativos à sua vivência escolar –; *eleição do delegado de turma* – ocorreu sempre que o enunciado das tarefas que eram solicitadas/sugeridas aos alunos propunha a organização do processo democrático eleitoral –; *resposta a questionário de conhecimentos* – ocorreu sempre que o enunciado das tarefas que eram solicitadas/sugeridas aos alunos propunha a resposta a questões com o objectivo de testarem os seus conhecimentos –; *recolha de informação* – ocorreu sempre que o enunciado das tarefas que eram solicitadas/sugeridas aos alunos propunha interpretar informação em suporte imagético, contida em mapas, em tabelas, em gráficos ou em

esquemas –; *tempestade de ideias* – ocorreu sempre que o enunciado das tarefas que eram solicitadas/sugeridas aos alunos propunha a abordagem de um problema através de várias perspectivas –; *intervenção na/da família* – ocorreu sempre que o enunciado das tarefas que eram solicitadas/sugeridas aos alunos propunha o questionamento, o informar e a dinamização de actividades no seio da família ou a participação dos familiares dos alunos; *preenchimento de formulários* – ocorreu sempre que o enunciado das tarefas que eram solicitadas/sugeridas aos alunos propunha a elaboração de textos utilitários –; *intervenção na comunidade escolar* – ocorreu sempre que o enunciado das tarefas que eram solicitadas/sugeridas aos alunos propunha o envolvimento em acções e/ou movimentos dinamizados pela comunidade escolar –; *actividade experimental* – ocorreu sempre que o enunciado das tarefas que eram solicitadas/sugeridas aos alunos propunha a realização de tarefas que obedecessem a procedimentos de natureza experimental –; *intervenção cívica* – ocorreu sempre que o enunciado das tarefas que eram solicitadas/sugeridas aos alunos propunha o envolvimento dos alunos em acções cívicas –; *visita de estudo* – ocorreu sempre que o enunciado das tarefas que eram solicitadas/sugeridas aos alunos propunha a utilização do espaço exterior à escola com significado para o objecto em estudo –; *jogo de palavras* – ocorreu sempre que o enunciado das tarefas que eram solicitadas/sugeridas aos alunos propunha a identificação de conceitos/factos nas designadas ‘sopas de letras’ –; *trabalho de campo* – ocorreu sempre que o enunciado das tarefas que eram solicitadas/sugeridas aos alunos propunha a execução de tarefas num contexto a que se pode circunscrever o objecto de estudo –; *intercâmbio escolar* – ocorreu sempre que o enunciado das tarefas que eram solicitadas/sugeridas aos alunos propunha a partilha de informação escolar, por exemplo, através de jornais, a colaboração e participação em acções noutra escola.

4.4 Procedimentos para a Análise dos Resultados

A leitura e a interpretação de resultados iniciaram-se com a análise dos resultados relativos ao questionário aplicado aos professores após o que se analisaram os resultados relativos aos manuais escolares de Formação Cívica, tendo-se de seguida procedido à comparação entre os resultados relativos aos referidos manuais e os relativos ao questionário, no que se refere aos temas/conteúdos e às actividades de aprendizagem. Finalmente, analisaram-se os resultados relativos às actividades de aprendizagem solicitadas/sugeridas em cada um dos temas propostos em cada um dos manuais escolares de Formação Cívica.

No que respeita ao questionário, a leitura e interpretação dos resultados seguiu a ordem das questões constantes do enunciado do mesmo e, em cada questão, a análise foi realizada, primeiro para a globalidade dos professores, depois para os professores do 2.º ciclo, de seguida para os do 3.º ciclo, e finalmente procedeu-se a uma análise comparativa entre os resultados relativos aos professores do 2.º ciclo e os relativos aos professores do 3.º ciclo.

Nas questões 1 e 4, considerámos como privilegiados(as) os *temas/conteúdos* e as actividades de aprendizagem que foram indicados(as) por mais de 50% dos inquiridos como sendo abordados(as) muitas vezes, algumas vezes e muitas e algumas vezes; considerámos que os temas/conteúdos e as actividades de aprendizagem eram pouco privilegiados(as) quando foram indicados por mais de 50% dos inquiridos como abordados(as) raras vezes, nunca e nunca e raras vezes. Para facilitar a análise, procedemos ao agrupamento dos temas/conteúdos e das actividades de aprendizagem em privilegiados(as) (muitas vezes, algumas vezes, e muitas e algumas vezes) e pouco privilegiados(as) (raras vezes, nunca, e raras vezes e nunca) em função da maior frequência de respostas, de acordo com a escala do questionário.

Na questão 2.1., procedemos a uma leitura e interpretação dos resultados obtidos através do tratamento dos dados por frequências absolutas e percentagens, relativos ao item dicotómico. Nesta questão, não foram adoptados outros procedimentos de análise uma vez que nenhum dos inquiridos respondeu ao item aberto.

Relativamente às questões 2.2 e 2.3, procedemos primeiro à leitura e interpretação dos resultados relativos ao item de carácter dicotómico. Antes da análise dos resultados relativos ao item aberto, considerámos pertinente ler e interpretar os resultados relativos ao número de respondentes ao item dicotómico. No que respeita ao item aberto, procedemos à leitura e interpretação dos resultados obtidos através do tratamento dos dados por frequências absolutas e percentagens de respondentes por categoria de análise.

No que respeita às questões 3 e 5, itens de modo de múltipla resposta, procedemos à leitura e interpretação dos resultados obtidos através do tratamento dos dados por frequências absolutas e percentagens de respondentes por alternativa e/ou categoria de resposta.

No que concerne à questão 6, procedemos primeiro à leitura e interpretação dos resultados obtidos através do tratamento dos dados por frequências absolutas e percentagens de respondentes por categoria de resposta, para o item de modo de múltipla resposta. Antes da análise dos resultados relativos ao item aberto, considerámos pertinente

ler e interpretar os resultados relativos ao número de respondentes a esse item. No que respeita ao item aberto, procedemos à leitura e interpretação dos resultados obtidos através do tratamento dos dados por frequências absolutas de respondentes por categoria de análise.

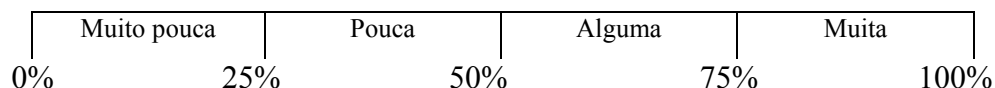
Na questão 7, procedemos a uma leitura e interpretação dos resultados obtidos através do tratamento dos dados por frequências absolutas de respondentes por categoria de análise. A leitura teve como objecto, primeiro as dificuldades, e depois as potencialidades, seguindo a ordem apresentada no enunciado da questão.

No que respeita aos manuais escolares de Formação Cívica, a leitura e interpretação dos resultados obtidos através do tratamento por frequências absolutas e percentagens dos dados relativos aos temas/conteúdos e dos dados relativos às actividades de aprendizagem realizou-se, primeiro para a totalidade dos manuais, e depois para cada um deles. Foram considerados privilegiados os temas/conteúdos identificados em mais de 5% do número total de fichas da totalidade dos manuais ou de cada um deles. Considerámos ainda que os temas/conteúdos mais abordados correspondiam aos identificados em $\geq 10\%$ do número total de fichas. Os temas/conteúdos foram considerados pouco privilegiados quando surgiam em menos de 5% do número total de fichas. Relativamente às actividades de aprendizagem foram consideradas privilegiadas as identificadas em mais de 5% do número total de actividades da totalidade dos manuais ou de cada um deles. Considerámos ainda que as actividades de aprendizagem mais abordadas correspondiam às identificadas em $\geq 10\%$ do número total de actividades. Foram consideradas actividades de aprendizagem pouco privilegiadas as que surgiam em menos de 5% do número total de actividades. De modo a facilitar a análise, procedemos ao agrupamento dos temas/conteúdos em privilegiados ($\geq 5\%$ do número total de fichas) e pouco privilegiados ($<5\%$ do número total de fichas), e ao agrupamento actividades de aprendizagem em privilegiadas ($\geq 5\%$ do número total de actividades de aprendizagem) e pouco privilegiadas ($<5\%$ do número total de actividades de aprendizagem).

A diversidade de temas/conteúdos e de actividades de aprendizagem em cada um dos manuais escolares foi determinada em função da razão entre o número de temas/conteúdos e de actividades de aprendizagem abordados e solicitadas/sugeridas em cada um dos manuais e o número de temas/conteúdos e de actividades de aprendizagem contempladas no conjunto dos manuais. Para qualificar a diversidade de temas/conteúdos e de actividades de aprendizagem propostos e solicitadas/sugeridas em cada um dos manuais, utilizámos uma escala de quatro graus, correspondendo a quatro intervalos de

percentagem de amplitude igual, e a cada um dos quais corresponde um juízo de avaliação (muito pouca, pouca, alguma, muita). A escala de diversidade é a que a seguir se apresenta.

Escala de diversidade de temas e de actividades de aprendizagem propostos nos manuais escolares de Formação Cívica



Após a leitura e interpretação relativa à totalidade dos manuais escolares de Formação Cívica, procedemos à comparação destes resultados com os relativos à totalidade dos professores, no que se refere aos temas/conteúdos e às actividades de aprendizagem. Procedemos, de igual modo, após a leitura e interpretação dos resultados relativos a cada um dos manuais, comparando os resultados referentes a cada um deles com os relativos à totalidade dos professores, ou aos professores do 2.º ciclo, ou aos do 3.º ciclo, consoante o manual se destinasse à totalidade do ensino básico, ao 2.º ciclo ou ao 3.º ciclo, no que se refere aos temas/conteúdos e às actividades de aprendizagem. Da comparação resultou a necessidade de criar uma escala que qualificasse a concordância entre os temas/conteúdos e as actividades de aprendizagem contemplados nos manuais escolares de Formação Cívica e os indicados pelos professores e que qualificasse a concordância entre os temas/conteúdos e as actividades de aprendizagem privilegiados pelos manuais escolares de Formação Cívica e os privilegiados pelos professores.

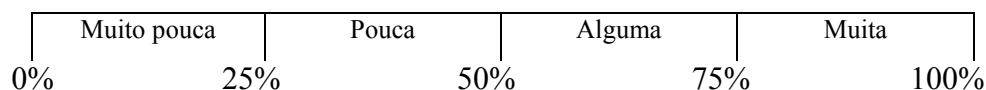
A concordância global entre os temas/conteúdos nos manuais escolares e os indicados pelos professores foi determinada em função da razão entre o número de temas/conteúdos abordados em cada um dos manuais e o número de temas/conteúdos abordados pelos professores. A concordância global entre as actividades de aprendizagem contempladas nos manuais escolares e as indicadas pelos professores foi determinada em função da razão entre o número de actividades de aprendizagem indicadas pelos professores e as contempladas nos manuais escolares.

A concordância entre os temas/conteúdos privilegiados pelos manuais escolares e os privilegiados pelos professores foi determinada em função da razão entre o número de temas/conteúdos que são simultaneamente privilegiados pelos manuais escolares e pelos professores, ou seja, que são comuns e o número de temas/conteúdos privilegiados pelos manuais escolares e pelos professores. A concordância entre as actividades de aprendizagem privilegiadas pelos manuais escolares e as privilegiadas pelos professores foi determinada em função da razão entre o número de actividades de aprendizagem que são

simultaneamente privilegiadas pelos manuais escolares e pelos professores, ou seja, que são comuns e o número de actividades de aprendizagem privilegiadas pelos manuais escolares e pelos professores.

Para qualificar a concordância entre temas/conteúdos e actividades de aprendizagem propostos e solicitadas/sugeridas e privilegiados em cada um dos manuais e os temas/conteúdos e as actividades de aprendizagem indicados e privilegiados pelos professores, utilizámos uma escala de quatro graus, correspondendo a quatro intervalos de percentagem de amplitude igual, e a cada um dos quais corresponde um juízo de avaliação (muito pouca, pouca, alguma, muita). A escala de concordância é a que a seguir se apresenta.

Escala de concordância entre os temas/conteúdos e actividades de aprendizagem propostos e privilegiados pelos manuais escolares de Formação Cívica e os temas/conteúdos e actividades de aprendizagem indicados e privilegiados pelos professores



Por fim, considerámos pertinente fazer uma análise dos resultados relativos às actividades de aprendizagem solicitadas/sugeridas no âmbito de cada um dos temas por manual escolar.

Para a consecução do objectivo geral e das questões empíricas da investigação, definimos um *design* metodológico que fomos reformulando à medida que o estudo se foi desenvolvendo. Atendendo ao contexto em que decorreu o estudo empírico e com a finalidade de recolher a informação necessária à operacionalização das questões da investigação empírica, utilizámos diferentes estratégias de recolha e de tratamento de dados. Para a realização destas operações, construímos um *corpus* de conhecimento de natureza metodológico e tivemos em atenção as limitações inerentes às diferentes técnicas utilizadas. Finalmente, construímos os processos de análise dos resultados que conformaram a interpretação dos resultados.

5. LEITURA E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Ao longo do presente capítulo procederemos à apresentação e discussão dos resultados provenientes do tratamento dos dados obtidos através da aplicação do questionário aos professores da amostra e da análise dos manuais escolares de Formação Cívica. A informação assim recolhida permitiu caracterizar a prática lectiva dos professores de Formação Cívica e conhecer as propostas pedagógicas dos manuais escolares de Formação Cívica.

Assim, a leitura e interpretação dos resultados iniciou-se com a análise dos resultados relativos ao questionário, seguida da análise dos resultados relativos aos manuais escolares de Formação Cívica, após o que se procedeu à comparação entre os resultados relativos aos referidos manuais e os relativos ao questionário.

No que respeita ao questionário, a leitura e interpretação dos resultados obtidos através do tratamento por frequências absolutas e/ou percentagens dos dados, seguiu a ordem das questões constantes do enunciado do mesmo, e em cada questão a análise foi realizada, primeiro para a globalidade dos professores inquiridos, depois para os do 2.º ciclo, de seguida para os do 3.º ciclo, e finalmente procedeu-se a uma análise global e comparativa entre os resultados relativos ao 2.º ciclo e os relativos ao 3.º ciclo. Nas questões abertas, efectuámos primeiro a análise de conteúdo, a partir da qual emergiram as várias categorias de análise, depois procedemos ao tratamento por frequências absolutas e/ou percentagens por cada uma das categorias.

Relativamente aos manuais escolares de Formação Cívica, a leitura e interpretação dos resultados obtidos através do tratamento por frequências absolutas e percentagens dos dados relativos aos temas/conteúdos, e dos dados relativos às actividades de aprendizagem realizou-se, primeiro para a globalidade dos manuais, e depois para cada um deles, comparando-se os resultados obtidos, quer na globalidade dos manuais quer para cada um, com os dos professores. Na análise dos resultados relativos aos temas/conteúdos e às actividades de aprendizagem utilizou-se uma escala de diversidade, e na análise comparativa com os resultados relativos aos professores, utilizaram-se duas escalas de concordância. Efectuou-se, ainda, a análise dos resultados, obtidos através do tratamento por frequências absolutas, relativos às actividades de aprendizagem solicitadas/sugeridas em cada um dos temas/conteúdos em cada um dos manuais escolares de Formação Cívica.

5.1. Práticas Lectivas de Formação Cívica

Passamos, de seguida, a apresentar e a discutir os resultados relativos à prática lectiva dos professores de Formação Cívica no que se refere aos temas/conteúdos da cidadania que são dinamizados pelos professores na área curricular de Formação Cívica, à adopção de manuais escolares de Formação Cívica, a que fontes recorrem os professores para a construção de materiais pedagógico-didácticos para a dinamização da Formação Cívica, a quem selecciona os temas/conteúdos, que são dinamizados pelos professores em Formação Cívica, às actividades de aprendizagem que são implementadas pelos professores nesta área curricular, à articulação da Educação para a Cidadania no Projecto Curricular de Turma, ao que é avaliado em Formação Cívica, às dificuldades e às potencialidades da Formação Cívica. Para cada um dos itens, procedemos primeiro à leitura dos resultados para a globalidade dos inquiridos e por ciclo de escolaridade, e depois a uma análise global e comparativa entre os resultados obtidos para cada um dos ciclos de escolaridade.

Os dados foram obtidos através de um questionário semi-estruturado aplicado a 77 professores do ensino básico (40 do 2.º ciclo e 37 do 3.º ciclo), como anteriormente referido, e sujeitos a um tratamento, por frequências absolutas e percentagens, que permitiu a obtenção dos resultados que a seguir se apresentam, seguindo a ordem das questões do questionário. Para facilitar a leitura dos resultados, procedemos ao tratamento gráfico.

5.1.1. Resultados Relativos aos Temas/Conteúdos Abordados em Formação Cívica

Os temas/conteúdos da cidadania que são dinamizados pelos professores na área curricular de Formação Cívica foi o assunto da primeira questão do questionário. Os dados obtidos foram sujeitos a um tratamento por frequências absolutas e por percentagens em função do número total de respondentes e em função do ciclo de escolaridade (2.º ciclo ou 3.º ciclo) leccionado pelos professores (Tabelas 1 – C, 2 – C; 3 – C, Anexo C). Procedeu-se, depois, a uma análise global e comparativa entre os resultados obtidos para cada um dos ciclos de escolaridade. Para facilitar a leitura dos resultados, procedemos ao agrupamento dos temas/conteúdos em privilegiados (muitas vezes, algumas vezes, e muitas e algumas vezes) e pouco privilegiados (raras vezes, nunca, e raras vezes e nunca) em função da maior frequência de respostas, de acordo com a escala do questionário (cf. 4.4) e ao seu tratamento gráfico.

5.1.1.1. Resultados Relativos aos Professores Globalmente Considerados

A figura 1 permite-nos inferir os resultados relativos aos temas/conteúdos privilegiados em Formação Cívica pelos professores globalmente considerados.

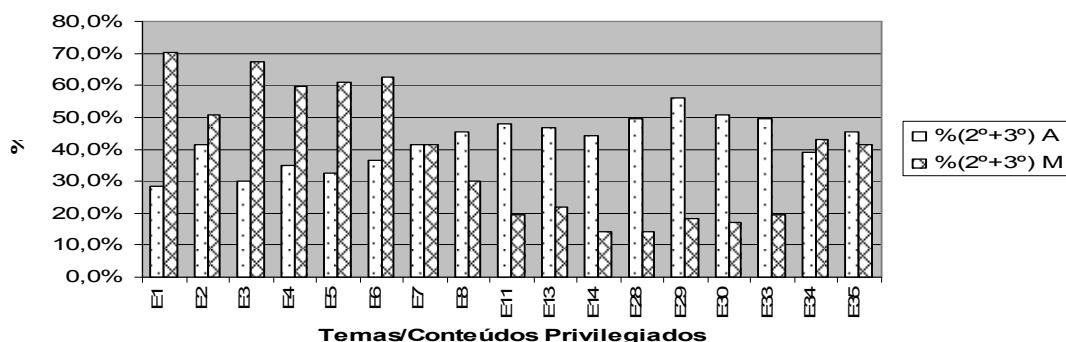


Figura 1. Temas/Conteúdos privilegiados em formação cívica pelos professores globalmente considerados.

Nota: E1 – Educação para a resolução de conflitos nas relações interpessoais; E2 – Educação para a resolução de conflitos na comunidade escolar; E3 – Educação para a civildade; E4 – Educação do carácter; E5 – Educação moral; E6 – Educação para as relações interpessoais; E7 – Educação para a participação na vida escolar; E8 – Educação ambiental; E11 – Educação familiar; E13 – Educação para a saúde; E14 – Educação para a prevenção de acidentes; E28 – Educação para a participação em serviços cívicos; E29 – Educação para a participação na comunidade; E30 – Educação para as questões éticas globais; E33 – Educação para a inter/multiculturalidade; E34 – Educação para a paz; E35 – Educação para os Direitos do Homem.

Os temas/conteúdos da cidadania que os professores, globalmente considerados (2.º e 3.º ciclos), afirmam tratar muitas vezes no tempo de Formação Cívica, são: *educação para a resolução de conflitos nas relações interpessoais* (70,1%); *educação para a civildade* (67,5%); *educação para as relações interpessoais* (62,3%); *educação moral* (61,0%); *educação do carácter* (59,7%); *educação para a resolução de conflitos na comunidade escolar* (50,7%).

No que concerne aos temas/conteúdos da cidadania, que os professores inquiridos, globalmente considerados (2.º e 3.º ciclos), afirmam abordar algumas vezes, destacam-se: *educação para a participação na comunidade* (55,8%); *educação para as questões éticas globais* (50,7%).

De salientar, ainda, que os temas/conteúdos da cidadania, que os professores inquiridos, globalmente considerados (2.º e 3.º ciclos), afirmam privilegiar, se considerarmos conjuntamente os dois termos da escala muitas e algumas e vezes, são: *educação para os Direitos do Homem* (87,1%); *educação para a participação na vida escolar* (83,2%); *educação para a paz* (81,9 %); *educação ambiental* (75,4%); *educação para a saúde* (68,9%); *educação para a inter/multiculturalidade* (68,9%); *educação familiar* (67,6%); *educação para a participação em serviços cívicos* (63,7%); *educação para a prevenção de acidentes* (58,5%).

A figura 2 permite-nos inferir os resultados relativos aos temas/conteúdos pouco privilegiados em Formação Cívica pelos professores globalmente considerados.

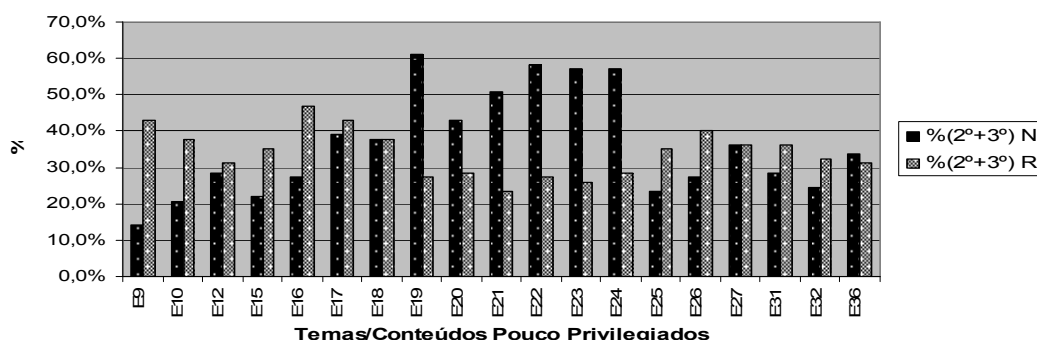


Figura 2. Temas/Conteúdos pouco privilegiados em formação cívica pelos professores globalmente considerados.

Nota: E9 – Educação do Consumidor; E10 – Educação rodoviária; E12 – Educação Sexual; E15 – Educação para o mundo do trabalho; E16 – Educação para os meios de comunicação social; E17 – Educação para as instituições nacionais; E18 – Educação europeia; E19 – Educação para as instituições internacionais; E20 – Educação para as organizações não-governamentais; E21 – Educação para a cooperação internacional; E22 – Educação política e administrativa nacional; E23 – Educação política e administrativa local; E24 – Educação política e administrativa global; E25 – Educação para a identidade nacional; E26 – Educação para assuntos locais; E27 – Educação para assuntos nacionais; E31 – Educação para o mundo globalizado; E32 – Educação para as tecnologias da informação e comunicação; E36 – Educação para a compreensão histórica da evolução dos conceitos.

Quanto aos temas/conteúdos, que os professores, globalmente considerados (2.º ciclo e 3.º ciclo), afirmam abordar raramente, nenhum deles é assinalado por mais de 50,0% dos respondentes.

Relativamente aos temas/conteúdos, que os professores globalmente considerados (2.º e 3.º ciclos), afirmam nunca abordar, estes são: *educação para as instituições internacionais* (61,0%); *educação política e administrativa nacional* (58,4%); *educação política e administrativa local* (57,1%); *educação política e administrativa global* (57,1%); *educação para a cooperação internacional* (50,7%).

Refira-se ainda que os temas/conteúdos, que os professores, globalmente considerados (2.º e 3.º ciclos), afirmam privilegiar pouco, se considerarmos conjuntamente os dois termos da escala raras vezes e nunca, estes são: *educação para as instituições nacionais* (81,9%); *educação europeia* (75,4%); *educação para os meios de comunicação social* (74,1%); *educação para assuntos nacionais* (72,8%); *educação para as organizações não governamentais* (71,5%); *educação para assuntos locais* (67,6%); *educação para o mundo globalizado* (65,0%); *educação para a compreensão histórica da evolução dos conceitos* (65,0%); *educação sexual* (59,8%); *educação rodoviária* (58,5%); *educação para a identidade nacional* (58,5%); *educação do consumidor* (57,2%);

educação para o mundo do trabalho (57,2%); educação para as tecnologias da informação e comunicação (57,2%).

5.1.1.2. Resultados Relativos aos Professores do 2.º Ciclo do Ensino Básico

A figura 3 permite-nos inferir os resultados relativos aos temas/conteúdos privilegiados em Formação Cívica pelos professores do 2.º ciclo do ensino básico.

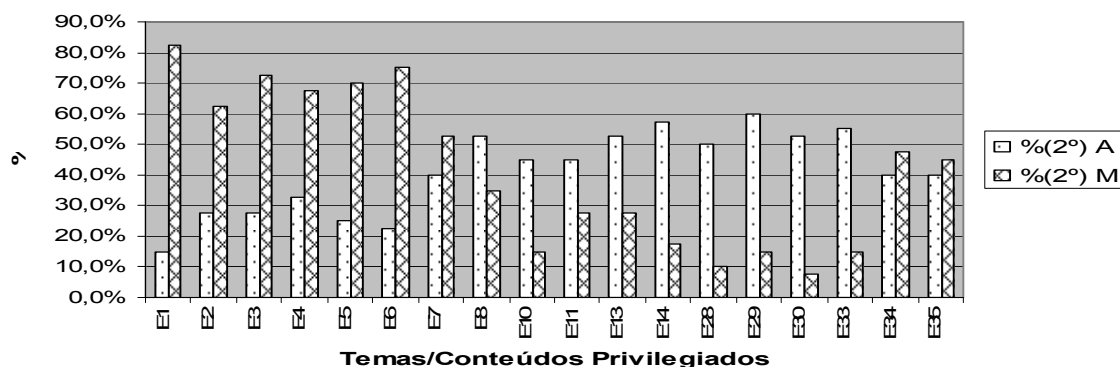


Figura 3. Temas/Conteúdos privilegiados em formação cívica pelos professores do 2.º ciclo do ensino básico.

Nota: E1 – Educação para a resolução de conflitos nas relações interpessoais; E2 – Educação para a resolução de conflitos na comunidade escolar; E3 – educação para a civilidade; E4 – Educação do carácter; E5 – Educação moral; E6 – Educação para as relações interpessoais; E7 – Educação para a participação na vida escolar; E8 – Educação ambiental; E10 – Educação rodoviária; E11 – Educação familiar; E13 – educação para a saúde; E14 – Educação para a prevenção de acidentes; E28 – Educação para a participação em serviços cívicos; E29 – Educação para a participação na comunidade; E30 – Educação para questões éticas globais; E33 – Educação para a inter/multiculturalidade; E34 – Educação para a paz; E35 – Educação para os Direitos do Homem.

Quando consideramos apenas os professores do 2.º ciclo, os temas/conteúdos da cidadania, que estes referem tratar muitas vezes no espaço/tempo de Formação Cívica, são: *educação para a resolução de conflitos nas relações interpessoais (82,5%); educação para as relações interpessoais (75,0%); educação para a civilidade (72,5%); educação moral (70,0%); educação do carácter (67,5%); educação para a resolução de conflitos na comunidade escolar (62,5%); educação para a participação na vida escolar (52,5%).*

No que concerne aos temas/conteúdos da cidadania que os professores do 2.º ciclo afirmam abordar algumas vezes, destacam-se: *educação para a participação na comunidade (60,0%); educação para a prevenção de acidentes (57,5%); educação para a inter/multiculturalidade (55,0%); educação ambiental (52,5%); educação para a saúde (52,5%); educação para questões éticas globais (52,5%); educação para a participação em serviços cívicos (50,0%).*

Quando consideramos conjuntamente os termos da escala, muitas e algumas vezes, também são temas/conteúdos da cidadania, que os professores do 2.º ciclo referem

privilegiar, os seguintes: a *educação para a paz* (87,5%); *educação para os Direitos do Homem* (85,0%); *educação familiar* (72,5%); *educação rodoviária* (60,0%).

A figura 4 permite-nos inferir os resultados relativos aos temas/conteúdos pouco privilegiados em Formação Cívica pelos professores do 2.º ciclo do ensino básico.

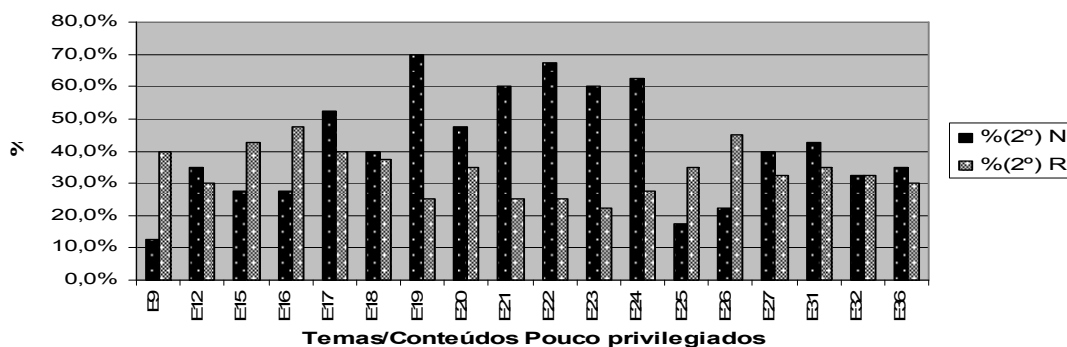


Figura 4. Temas/Conteúdos pouco privilegiados em formação cívica pelos professores do 2.º ciclo do ensino básico.

Nota: E9 – Educação do consumidor; E12 – Educação sexual; E15 – Educação para o mundo do trabalho; E16 – Educação para os meios de comunicação social; E17 – Educação para as instituições nacionais; E18 – Educação europeia; E19 – Educação para as instituições internacionais; E20 – Educação para as organizações não-governamentais; E21 – Educação para a cooperação internacional; E22 – Educação política e administrativa nacional; E23 – Educação política e administrativa local; E24 – Educação política e administrativa global; E25 – Educação para a identidade nacional; E26 – Educação para assuntos locais; E27 – Educação para assuntos nacionais; E31 – Educação para o mundo globalizado; E32 – Educação para as tecnologias da informação e comunicação; E36 – Educação para a compreensão histórica da evolução dos conceitos.

Quanto aos temas/conteúdos que os professores do 2.º ciclo afirmam abordar raramente, nenhum deles é assinalado por mais de 50,0% dos respondentes.

Relativamente aos temas/conteúdos da cidadania, que os professores do 2.º ciclo indicam nunca abordar no espaço/tempo de Formação Cívica, estes são: *educação para as instituições internacionais* (70,0%); *educação política e administrativa nacional* (67,5%); *educação política e administrativa global* (62,5%); *educação para a cooperação internacional* (60,0%); *educação política e administrativa local* (60,0%); e *educação para as instituições nacionais* (52,5%).

Considerando conjuntamente os dois termos da escala raras vezes e nunca, os professores do 2.º ciclo parecem privilegiar pouco os seguintes temas/conteúdos: *educação para as organizações não governamentais* (82,5%); *educação europeia* (77,5%); *educação para o mundo globalizado* (77,5%); *educação para os meios de comunicação social* (75,0%); *educação para assuntos nacionais* (72,5%); *educação para o mundo do trabalho* (70,0%); *educação para assuntos locais* (77,5%); *educação sexual* (65,0%); *educação para as tecnologias da informação e comunicação* (65,0%); *educação para a compreensão*

histórica da evolução dos conceitos (65,0%); educação do consumidor (52,5%); educação para a identidade nacional (52,5%).

5.1.1.3. Resultados Relativos aos Professores do 3.º Ciclo do Ensino Básico

A figura 5 permite-nos inferir os resultados relativos aos temas/conteúdos privilegiados em Formação Cívica pelos professores do 3.º ciclo do ensino básico.

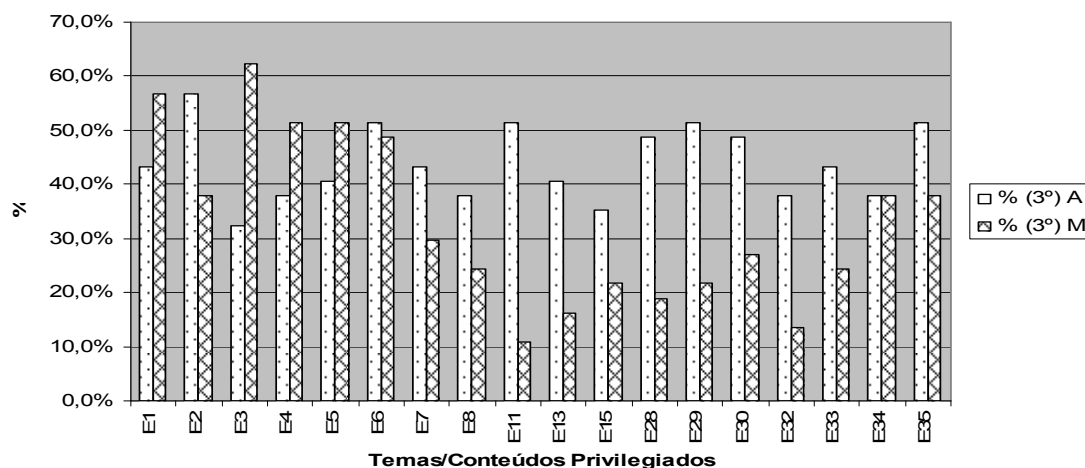


Figura 5. Temas/Conteúdos privilegiados em formação cívica pelos professores do 3.º ciclo do ensino básico.

Nota: E1 – Educação para a resolução de conflitos nas relações interpessoais; E2 – Educação para a resolução de conflitos na comunidade escolar; E3 – Educação para a civildade; E4 – Educação do carácter; E5 – Educação moral; E6 – Educação para as relações interpessoais; E7 – Educação para a participação na vida escolar; E8 – Educação ambiental; E11 – Educação familiar; E13 – Educação para a saúde; E15 – Educação para o mundo do trabalho; E28 – Educação para a participação em serviços cívicos; E29 – Educação para a participação na comunidade; E30 – Educação para questões éticas globais; E32 – Educação para as tecnologias da informação e comunicação; E33 – Educação para a inter/multiculturalidade; E34 – Educação para a paz; E35 – Educação para os Direitos do Homem.

Quando consideramos apenas os professores do 3.º ciclo, os temas/conteúdos da cidadania, que os professores indicam tratar muitas vezes no espaço/tempo de Formação Cívica, são: *educação para a civildade (62,2%); educação para a resolução de conflitos nas relações interpessoais (56,8%); educação do carácter (51,4%); educação moral (51,4%).*

No que concerne aos temas/conteúdos da cidadania, que os professores do 3.º ciclo indicam abordar algumas vezes, são: *educação para a resolução de conflitos na comunidade escolar (56,8%); educação para as relações interpessoais (51,4%); educação familiar (51,4%); educação para a participação na comunidade (51,4%); educação para os Direitos do Homem (51,4%).*

Os temas/conteúdos, que os professores do 3.º ciclo também afirmam privilegiar, se considerarmos conjuntamente os termos da escala muitas e algumas vezes, são: *educação*

para questões éticas globais (75,7%); educação para a paz (75,6%); educação para a participação na vida escolar (72,9%); educação para a participação em serviços cívicos (67,6%); educação para a inter/multiculturalidade (67,5%); educação ambiental (62,1%); educação para a saúde (56,7%); educação para o mundo do trabalho (56,7%); educação para as tecnologias da informação e comunicação (51,3%).

A figura 6 permite-nos inferir os resultados relativos aos temas/conteúdos pouco privilegiados em Formação Cívica pelos professores do 3.º ciclo do ensino básico.

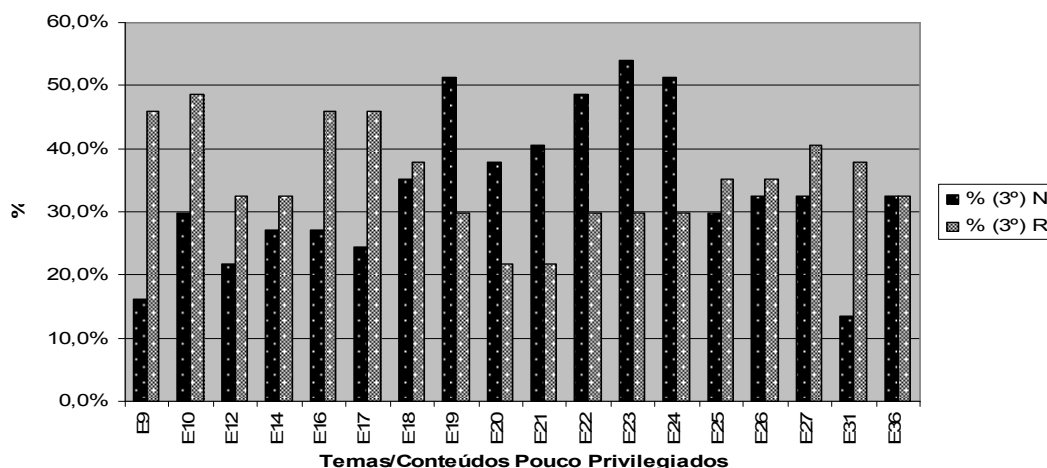


Figura 6. Temas/Conteúdos pouco privilegiados em formação cívica pelos professores do 3.º ciclo do ensino básico.

Nota: E9 – Educação do consumidor; E10 – Educação rodoviária; E12 – Educação sexual; E14 – Educação para a prevenção de acidentes; E16 – Educação para os meios de comunicação social; E17 – Educação para as instituições nacionais; E18 – Educação europeia; E19 – Educação para as instituições internacionais; E20 – Educação para as organizações não-governamentais; E21 – Educação para a cooperação internacional; E22 – Educação política e administrativa nacional; E23 – Educação política e administrativa local; E24 – Educação política e administrativa global; E25 – Educação para a identidade nacional; E26 – Educação para assuntos locais; E27 – Educação para assuntos nacionais; E31 – Educação para o mundo globalizado; E36 – Educação para a compreensão histórica da evolução dos conceitos.

Quanto aos temas/conteúdos que os professores do 3.º ciclo indicam abordar raramente, nenhum deles é assinalado por mais de 50,0% dos respondentes. Relativamente aos temas/conteúdos da educação para a cidadania, que a maioria dos professores do 3.º ciclo refere nunca abordar, são: *educação política e administrativa local* (54,1%); *educação para as instituições internacionais* (51,4%); *educação política e administrativa global* (51,4%).

Os temas/conteúdos que os professores do 3.º ciclo parecem privilegiar pouco, quando consideramos conjuntamente os termos da escala raras vezes e nunca, são: a *educação política e administrativa nacional* (92,5%), *educação rodoviária* (78,4%); *educação europeia* (77,5%); *educação para os meios de comunicação social* (73,0%); *educação para assuntos nacionais* (72,9%); *educação para as instituições nacionais*

(70,3%); *educação para assuntos locais* (67,5%); *educação para a identidade nacional* (64,8%); *educação para a compreensão histórica da evolução dos conceitos* (64,8%); *educação do consumidor* (62,2%); *educação para a cooperação internacional* (62,1%); *educação para a prevenção de acidentes* (59,4%); *educação para as organizações não governamentais* (59,4%); *educação sexual* (54,0%); *educação para o mundo globalizado* (51,3%).

5.1.1.4. *Interpretação Global e Comparativa dos Resultados do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico*

Os resultados parecem indiciar que, quando consideramos os 2.º e 3.º ciclos conjuntamente, o espaço/tempo de Formação Cívica é utilizado pelos professores para abordar preferencialmente questões que se enquadram na dimensões pessoal e social, nomeadamente a *educação para a resolução de conflitos nas relações interpessoais*, a *educação para a civilidade*, a *educação para as relações interpessoais*, a *educação moral*, a *educação do carácter*, a *educação para a resolução de conflitos na comunidade escolar*.

A *educação para a resolução de conflitos nas relações interpessoais* parece assumir um ‘protagonismo’ maior no 2.º ciclo do que no 3.º ciclo. Também a *educação para a resolução de conflitos na comunidade escolar*, privilegiada pelos professores de ambos os ciclos de ensino, parece ser abordada muitas vezes pelos professores do 2.º ciclo, enquanto que no 3.º ciclo parece ser abordada apenas algumas vezes. Neste sentido, seria interessante investigar se há alguma relação entre estes resultados e os índices de indisciplina por ciclo. Atendendo a que a comunidade educativa ultrapassa os ‘muros’ da escola, consideramos pertinente a este propósito referir os resultados do estudo realizado no Canadá por Case, Osborne & Skau (2000) que mostraram que as escolas estavam a responder cada vez mais a problemas originados fora do espaço escolar, tornando-se obviamente difícil, dedicarem-se de uma forma mais ampla à educação para a cidadania.

Os resultados sugerem, também, que a *educação para a participação na vida escolar* é abordada muitas vezes pelos professores do 2.º ciclo, enquanto que no 3.º ciclo só adquire algum ‘protagonismo’ quando considerados simultaneamente os dois termos da escala, muitas e algumas vezes, o que talvez se deva ao facto de, na maioria dos casos, os alunos iniciarem a frequência do 2.º ciclo numa nova escola, ao contrário dos alunos do 3.º ciclo que frequentam este nível de ensino normalmente na escola onde frequentaram o 2.º ciclo. Assim, incentivar a *participação na vida escolar* pode ser entendida pelos professores como uma medida de integração no novo espaço escolar que adquire menor pertinência no 3.º ciclo, muito embora os alunos do 3.º ciclo, tendo em conta a sua

maturidade cognitiva e emocional, pudessem desempenhar um papel mais activo na tomada de decisões relativas ao funcionamento da escola, o que de acordo com os resultados do presente estudo parece não acontecer.

No que se refere à *educação para as relações interpessoais*, os resultados do presente estudo indiciam que este tema/conteúdo é abordado muitas vezes no 2.º ciclo, enquanto que no 3.º ciclo só é dinamizado algumas vezes. O texto *Horizontes da educação para a cidadania na educação básica* (Figueiredo, 2002), publicado em edição do Ministério da Educação, defende ser este um dos eixos de desenvolvimento das competências transversais na área da Educação para a Cidadania (nomeadamente escutar os outros, estabelecer relações de empatia, tolerância, solidariedade).

De salientar ainda o facto de a maioria dos professores, globalmente considerados, indicar privilegiar a *educação moral* e a *educação do carácter*. Mas será que a educação para os valores se centra apenas na reflexão sobre os valores das experiências que os alunos vivenciam na escola, tal como o que acontece na República Checa nas escolas do ensino básico (Kantorková & Stoklasová, 1999), ou conseguirão abordar valores tais como a democracia e a justiça social que de acordo com Print, Kennedy & Hughes (1999) são controversos e por isso têm tendência a não ser abordados.

Além dos temas/conteúdos referidos anteriormente, destacaremos, agora, os temas/conteúdos que, de acordo com os resultados, são também privilegiados (quando consideramos simultaneamente os dois termos da escala muitas e algumas vezes) pelos professores globalmente considerados e que são os que a seguir se enunciam: *educação para os Direitos do Homem*, *educação para a participação na vida escolar*, *educação para a paz*, *educação ambiental*, *educação para a saúde*, *educação para a inter/multiculturalidade*, *educação familiar*, *educação para a participação em serviços cívicos*, *educação para a prevenção de acidentes*. Contudo, quando analisamos os resultados por ciclo, constatamos que o tema/conteúdo *educação para o mundo do trabalho* parece ser privilegiado no 3.º ciclo, enquanto que a *educação rodoviária*, e a *educação para a prevenção de acidentes* parecem ser privilegiadas no 2.º ciclo.

Também nos parece pertinente referir que constatámos que dos oito temas/conteúdos preconizados pela Lei de Bases do Sistema Educativo para a área de Formação Pessoal e Social, apenas cinco – *educação ecológica*, *educação familiar*, *prevenção de acidentes*, *educação para a saúde*, *serviços cívicos* – parecem ser privilegiados pelos professores, quando consideramos os resultados globalmente. No contexto da Reorganização Curricular do Ensino Básico de 2001, dos quatro

temas/conteúdos destacados em *Medidas de reorganização curricular* (Abrantes, 2001 d), os professores parecem privilegiar dois desses temas/conteúdos, a saber *educação para a saúde e educação ambiental*, sendo que um terceiro tema/conteúdo *educação rodoviária* parece ser privilegiado apenas pelos professores do 2.º ciclo. Os resultados parecem sugerir que os temas/conteúdos privilegiados no espaço/tempo de Formação Cívica se aproximam do prescrito na Lei de Bases do Sistema Educativo para a área de Formação Pessoal e Social e do prescrito para a Educação para a Cidadania, nas *Medidas da reorganização curricular*. Assim, os temas/conteúdos privilegiados pelos professores parecem, de alguma forma, reproduzir a ambiguidade e a pouca sistematização das propostas relativas à operacionalização da Educação para a Cidadania no espaço/tempo de Formação Cívica, constantes dos documentos legais e oficiais atinentes à Reorganização Curricular do ensino básico.

Relativamente aos outros temas/conteúdos que parecem ser privilegiados pelos professores, e que a seguir se enumeram, os resultados parecem ser apoiados por estudos empíricos de âmbito internacional e, nalguns casos, por investigadores na área da educação para a cidadania: (i) *educação para os Direitos do Homem*, tema/conteúdo defendido por vários investigadores no âmbito da educação para a cidadania (Moriyón, 2003; Lajo & Puig, 2003; Monteiro, 2001; Paixão, 2000; Audigier, 2000) e que, igualmente, de acordo com os resultados de um estudo empírico de âmbito internacional, é um tema/conteúdo abordado em todos os países (Derricot, 2000); (ii) *educação para a paz*, tema/conteúdo defendido por alguns investigadores (Herraiz, 2003; Paixão, 2000) no âmbito da educação para a cidadania e que faz parte da educação japonesa, tal como constatou Otsu (2000) num estudo realizado no Japão, também, Herraiz (2003) advoga que existe uma relação evidente entre paz e cidadania, desempenhando a educação um papel decisivo e indispensável para a conquista da paz; (iii) *educação para a inter/multiculturalidade*, num estudo empírico de âmbito internacional, Derricot (2000) constatou que todos os países incluem a educação multicultural, também, os resultados de um estudo realizado na Grécia indicaram que ensinar em contextos multiculturais deveria ter uma prioridade maior no currículo (Spinthourakis, Papoulia-Tzelepi, Stavlioti-Karatzia & Karras, 2005), igualmente, um estudo realizado em França permitiu concluir que os professores utilizavam todas as oportunidades para que os alunos estivessem informados sobre a diversidade cultural e a riqueza de diferentes culturas (Fons, Leyder & Bozec, 2005).

Consideramos, ainda, importante referir que de acordo com os resultados do presente estudo, os alunos parecem percorrer toda a escolaridade obrigatória sem que o

espaço/tempo de Formação Cívica privilegie o desenvolvimento dos temas/conteúdos: *educação para as instituições internacionais, educação política e administrativa nacional, educação política e administrativa local, educação política e administrativa global, educação para a cooperação internacional* (indicados como nunca abordados por mais de 50% dos professores). Privilegie pouco, quando considerados simultaneamente os dois termos da escala raras vezes e nunca, os temas/conteúdos *educação para as instituições nacionais, educação europeia, educação para os meios de comunicação social, educação para assuntos nacionais, educação para as organizações não governamentais, educação para assuntos locais, educação para o mundo globalizado, educação para a compreensão histórica da evolução dos conceitos, educação sexual, educação rodoviária* (embora este tema seja privilegiado pelos professores do 2.º ciclo), *educação para a identidade nacional, educação do consumidor, educação para o mundo do trabalho*, (embora este tema seja privilegiado pelos professores do 3.º ciclo) *educação para as tecnologias da informação e comunicação* (embora este tema/conteúdo seja privilegiado pelos professores do 3.º ciclo).

Assim, os resultados indiciam que os professores não fomentam uma educação para a cidadania multidimensional, pois os resultados sugerem que são pouco privilegiadas as dimensões local, nacional e global das competências de cidadania, embora no 3.º ciclo do ensino básico os resultados indiquem que os professores privilegiam as *questões éticas globais* (dimensão global) e que no 2.º ciclo são privilegiados os temas/conteúdos *educação para a paz e educação para os Direitos do Homem*. De acordo com os resultados do presente estudo, os *Direitos do Homem* (entendidos estes como uma questão global) são privilegiados pelos professores, globalmente considerados, enquanto que a dimensão global parece não ser privilegiada se considerarmos que a *educação política e administrativa global* nunca é abordada por mais de 50% dos professores, que a *educação para o mundo globalizado* é referida por mais de 50% dos professores como sendo raras vezes ou nunca abordada. Estes resultados parecem contrariar os encontrados por Derricot (2000), que concluiu, a partir dos resultados de um estudo empírico realizado internacionalmente, que a globalização e a educação global são abordagens desejáveis na educação para a cidadania.

Se era de alguma forma esperado, atendendo ao desenvolvimento cognitivo dos alunos, que no 2.º ciclo do ensino básico não se abordassem as questões relacionadas com as *instituições políticas e administrativas locais, nacionais e globais*, tal parece ser menos compreensível que aconteça no 3.º ciclo do ensino básico, uma vez que, de acordo com Audigier (2000), os conhecimentos sobre as regras de vida colectiva e as condições

democráticas do seu estabelecimento, assim como o conhecimento sobre os poderes numa sociedade democrática, a todos os níveis da vida política, ou seja, os conhecimentos sobre as instituições públicas, democráticas e sobre as regras de liberdade e de acção apelam para a tomada de consciência de que estas instituições e estas liberdades estão sob a responsabilidade de todos os cidadãos. Nesta perspectiva, estes conhecimentos são ‘armas’ nas mãos dos cidadãos para defenderem as suas liberdades, protegerem as pessoas e contestarem os abusos de poder dos que detêm uma autoridade, isto é, permitem ao cidadão “o livre exercício de um *juízo normativo*, no momento em que decorre a sua aceitação, crítica ou alteração” (Leleux, 2006, p. 28), o que constitui, de algum modo, um dos princípios sustentadores do Currículo Nacional do Ensino Básico: “a participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica” (Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, 2001, p. 15). Também Derricot (2000) concluiu que há um acordo generalizado de que o conhecimento básico dos sistemas sociais e políticos é necessário. Assim, à semelhança do que constatou Oscarsson (2005) num estudo realizado na Suécia e Parker (2000) num estudo realizado nos Estados Unidos da América, também os resultados do presente estudo indicam que a Formação Cívica está a promover de forma insuficiente o conhecimento dos processos democráticos e políticos, o que de acordo com Oscarsson (2005) é um resultado preocupante.

Salientamos, ainda, que os conhecimentos sobre o mundo actual e os conhecimentos de natureza jurídica e política implicam uma dimensão histórica, pois desenvolvem valores partilhados, representações colectivas e o reconhecimento de uma herança comum (Audigier, 2000), e Harnett & Newman (2005), num estudo realizado em Inglaterra sobre como educar para a cidadania, concluíram que a história pode fornecer critérios para a compreensão das sociedades contemporâneas, sendo contudo importante para que as crianças desempenhem um papel activo, que se identifiquem as diferentes interpretações e considerações da forma como o conhecimento histórico é construído. De acordo com estes investigadores, os exemplos da história podem servir como um estímulo para o debate de preocupações actuais e talvez possam explicar o presente. Os resultados da presente investigação, no entanto, parecem indicar que estas perspectivas não são consideradas pela maioria dos professores, globalmente considerados, uma vez que apenas cerca de 13% indicou abordar muitas vezes a *educação para a compreensão histórica da evolução dos conceitos* (dimensão temporal).

No que se refere à *educação para a cooperação internacional*, Herraiz (2003) considera que a educação para a cidadania é uma realidade indispensável para a conquista

da paz, com implicações directas ligadas à cooperação internacional. Contudo, à luz deste princípio, os resultados do presente estudo apresentam uma aparente contradição, pois sugerem que os professores privilegiam a *educação para a paz* sem contemplar o papel da *educação para a cooperação internacional*.

No que se refere à *educação europeia*, os resultados da presente investigação parecem estar de acordo com os de um estudo realizado por Fons, Leyder & Bozec (2005) sobre as práticas dos professores franceses relativamente à promoção do conceito de identidade europeia, no qual os investigadores constataram que cerca de metade dos professores participantes no estudo consideravam que a Europa não era uma prioridade no seu ambiente escolar do dia-a-dia, e a maior parte dos professores referiu que a questão europeia estava desligada da sua realidade e preocupação quotidianas. Contudo, num estudo empírico de âmbito internacional, Derricot (2000) constatou que os países europeus estão a fazer esforços no sentido de desenvolver uma visão europeia.

Relativamente à *educação para os meios de comunicação social*, Cantero & Olmeda (2003) defendem como objectivo pedagógico da formação de cidadãos ler situada e criticamente informação oral, escrita ou pictórica, veiculada pelos órgãos de comunicação social, especialmente as mensagens inscritas na esfera cívica. Os resultados do presente estudo parecem sugerir que os professores inquiridos não comungam deste objectivo pedagógico.

As *organizações não-governamentais* constituem de acordo com Naval (2003) um contexto de vivência cooperativa e participativa. Tendo em conta este pressuposto, os resultados do presente estudo indiciam que os professores ou não promovem a *educação para a cooperação e para a participação social* ou não as consideram no contexto das organizações não governamentais, o que pode limitar a aquisição de recursos facilitadores da cooperação e da participação sociais.

A *educação sexual* é um dos temas/conteúdos prescritos na Lei de Bases do Sistema Educativo para a área de Formação Pessoal e Social e também é sugerido no texto *Medidas de reorganização curricular* (Abrantes, 2001 d), elaborado no âmbito da Reorganização Curricular do Ensino Básico de 2001 e respeitante à Educação para a Cidadania. Apesar de anteriormente termos referido que muitos dos temas/conteúdos prescritos na Lei de Bases do Sistema Educativo parecem ser privilegiados pelos professores, o mesmo não se verifica para aquele tema/conteúdo. Esta constatação talvez se verifique por se tratar de uma área onde os professores mostram ter habitualmente alguns constrangimentos e tendem a reconhecer ausência de formação. A criação recente do

carácter obrigatório da educação sexual nas escolas faz supor que os resultados do nosso estudo desenham uma realidade educativa semelhante à perspectivada pelo Ministério da Educação, no que se refere à educação sexual, e que motivou a sua concretização obrigatória.

A *educação rodoviária* é um dos temas/conteúdos sugeridos no texto *Medidas de reorganização curricular* (Abrantes, 2001 d), elaborado no âmbito da Reorganização Curricular do Ensino Básico de 200, respeitante à Educação para a Cidadania, e embora seja pouco privilegiado pelos professores globalmente considerados, quando os consideramos por ciclo de ensino, constatamos que os professores do 2º ciclo o privilegiam. Estes resultados parecem sugerir que para os professores do 3º ciclo se trata de um tema/conteúdo pouco relevante. Estes resultados merecem, quanto a nós, alguma reflexão tendo em conta os índices de sinistralidade rodoviária existentes no nosso país.

No que se refere à *educação para a identidade nacional*, para Moriyón (2003) o actual contexto social exige que os cidadãos consigam estabelecer um equilíbrio entre a identidade nacional e a universal. Também Naval (2003) se pronuncia sobre a identidade nacional no âmbito da formação de cidadãos advogando que esta última implica o alargamento do conceito de identidade nacional. Igualmente, a identidade nacional consta do artigo 3º da Lei de Bases do Sistema Educativo.

Face ao exposto, os resultados do presente estudo relativos à *identidade nacional* parecem indiciar que: (i) os professores não atendem ao preconizado na Lei de Bases do Sistema Educativo; (ii) não há contradição entre estes resultados relativos à identidade nacional e os obtidos para a identidade europeia, uma vez que ambos os temas/conteúdos são pouco privilegiados pelos respondentes quer se considerarmos os resultados globalmente, quer se os considerarmos por ciclo de escolaridade; (iii) há contradição entre estes resultados e os obtidos para o tema/conteúdo inter/multiculturalidade, pois os resultados sugerem que os professores, globalmente considerados, privilegiam a diversidade cultural que existe na escola, sem contudo incluir a que respeita ao país onde o ensino ocorre.

A *educação do consumidor* é um dos temas/conteúdos previstos na Lei de Bases do Sistema Educativo, para a área de Formação Pessoal e Social, mas é pouco privilegiado pelos professores. Este resultado pode ser consequência de uma multiplicidade de factores que podem ter actuado isolada ou conjuntamente como por exemplo constituir um campo muito diverso, havendo talvez, por tais motivos, dificuldade em encontrar materiais.

A *educação para o mundo do trabalho* consta da Lei de Bases do Sistema Educativo, mais concretamente no artigo 3º e, embora surja nos resultados globais do presente estudo como um tema/conteúdo pouco privilegiado, é, no entanto, privilegiado no 3.º ciclo. Este resultado talvez se deva ao facto de os professores do 2º ciclo considerarem, porventura, que a realidade laboral está ainda muito distante dos alunos deste nível de ensino.

A *educação para as tecnologias da informação e comunicação* é um tema/conteúdo que de acordo com Moriyón (2003) adquire pertinência porque as sociedades estão ligadas através de redes em interacção amplas e rápidas que modificam rapidamente a nossa noção de tempo e de espaço. Para Naval (2003), a importância deste tema/conteúdo reside, para lá do saber utilizar, na compreensão dos comportamentos da rede, constituindo um desafio converter as TIC num meio de promoção da participação e da confiança social, através da criação de redes cívicas de colaboração. Também Nogueira & Silva (2001) consideram que este deve ser um dos temas/conteúdos a abordar no âmbito da educação para a cidadania. Este tema/conteúdo parece ser pouco privilegiado pelos professores globalmente considerados. Porém, no 3º ciclo este tema/conteúdo parece ser privilegiado. Talvez este resultado se deva ao facto de os professores poderem considerar, provavelmente, que os alunos mais novos são menos responsáveis no manejo de um recurso que exige algum cuidado na sua utilização. A não verificar-se a abordagem deste tema/conteúdo em níveis de escolaridade mais baixos, tal poderá, eventualmente, contribuir para que os alunos mais novos fiquem mais vulneráveis aos ‘perigos’ da utilização das redes de interacção.

Confrontando os resultados do estudo empírico da presente investigação, no que concerne aos temas/conteúdos que os professores indicam explorar nas aulas de Formação Cívica, com os temas/conteúdos referenciados no quadro teórico como resultado do consenso entre vários investigadores (cf. 2.2), constatamos que destes últimos, são privilegiados: os valores (Cantero & Olmeda, 2003; Moriyón, 2003; Herraiz, 2003; Naval, 2003; Sánchez, 2003; Stoer, 2001; Sierra, 2003; Monteiro, 2001; Audigier, 2000; Leleux, 2006) – *educação moral e educação do carácter*; a educação para a participação (Cogan, 2000 a e b; Audigier, 2000; Perrenoud, 2002; Leleux, 2006) – *educação para a participação na vida escolar e educação para a participação em serviços cívicos*; a educação para a paz (Herraiz, 2003; Paixão, 2000); a educação para os Direitos do Homem (Moriyón, 2003; Lajo & Puig, 2003; Monteiro, 2001; Paixão, 2000; Audigier, 2000); a

educação para a inter/multiculturalidade (Sierra, 2003, Stoer, 2001, Lajo & Puig, 2003; Monteiro, 2001).

Contudo, quando confrontamos os resultados do estudo empírico realizado no âmbito da presente investigação com o previsto nos diferentes documentos relativos à Reorganização Curricular do Ensino Básico de 2001, constatamos que os temas/conteúdos que os professores, globalmente considerados, parecem privilegiar, indiciam estar de acordo com o defendido nos referidos documentos para a área curricular de Formação Cívica – “diálogo e reflexão sobre experiências vividas e preocupações sentidas pelos alunos e sobre questões relativas à sua participação individual e colectiva na vida da turma, da escola e da comunidade” (Abrantes, 2001 d, p. 55; Decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro). A verificar-se, tal poderá significar que, porventura, o contributo da Formação Cívica para a Educação para a Cidadania é limitado, atendendo a que a Formação Cívica é legalmente instituída como um espaço privilegiado de Educação para a Cidadania.

5.1.2. Resultados Relativos à Adopção de Manuais Escolares de Formação Cívica e à Utilização destes e de Outras Fontes para a Construção de Materiais Pedagógico-Didácticos

A adopção de manuais escolares de Formação Cívica foi o assunto da segunda questão do questionário. Nesta questão, pretendemos ainda saber a que fontes recorrem os professores para a construção de materiais pedagógico-didácticos para a dinamização do espaço/tempo de Formação Cívica. Os dados obtidos foram sujeitos a um tratamento de frequências absolutas e percentagens em função do número total de respondentes e em função do ciclo de escolaridade (2.º ciclo e 3.º ciclo) leccionado pelos professores (Tabelas 4 – C, 5 – C, 6 – C, Quadro 1 – C, Anexo C). Procedeu-se, ainda, à comparação entre os resultados obtidos para cada um dos ciclos de escolaridade. Para facilitar a leitura dos resultados, procedemos ao seu tratamento gráfico.

5.1.2.1. Resultados Relativos à Adopção e Utilização de Manuais Escolares de Formação Cívica pelos Professores Globalmente Considerados e por Ciclo de Escolaridade

A figura 7 permite-nos inferir os resultados relativos à utilização de manuais escolares de Formação Cívica para a construção de materiais pedagógico-didácticos.

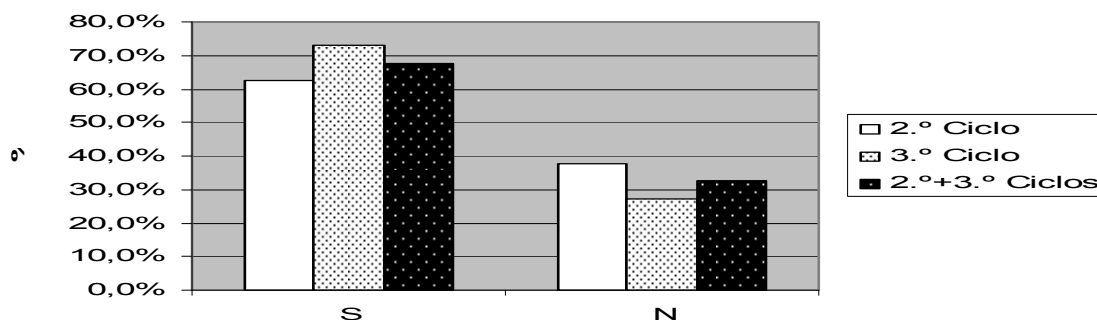


Figura 7 Utilização de manuais escolares de formação cívica para a construção de materiais pedagógico-didáticos.

Relativamente aos manuais escolares de Formação Cívica, nenhum (0,0%) dos professores, globalmente considerados, afirmou adoptar um. No entanto, 67,5% dos professores, globalmente considerados, afirma socorrer-se de manuais escolares de Formação Cívica para produzir materiais pedagógico-didáticos para esta área curricular, sendo que quando consideramos os dois ciclos de ensino separadamente, a percentagem de docentes que indicam recorrer aos manuais escolares de Formação Cívica para a produção de materiais pedagógico-didáticos a utilizar nas aulas desta área curricular é consideravelmente maior no 3.º ciclo do que no 2.º ciclo.

O facto de nenhum professor ter adoptado um manual escolar de Formação Cívica talvez se prenda com a não existência de um programa de Formação Cívica, tornando provavelmente mais difícil a opção por um dos manuais.

Dos 52 professores, globalmente considerados, que indicaram recorrer a manuais escolares de Formação Cívica para elaborar materiais pedagógico-didáticos, a maioria não especifica qual ou quais é (são) o (s) manual (ais) utilizado (s). A percentagem de professores, que não especifica os manuais escolares de Formação Cívica a que recorre para elaborar os materiais pedagógico-didáticos relativos a esta área curricular, é maior no 3.º ciclo do que no 2.º ciclo. O facto de a maioria dos professores não conseguir identificar os manuais escolares de Formação Cívica a que indica recorrer pode significar que é um recurso utilizado apenas pontualmente. Quanto à diferença verificada entre a percentagem de professores do 2.º ciclo e a dos professores do 3.º ciclo que não especifica os manuais de Formação Cívica a que recorre, tal pode significar que os professores do 2.º ciclo, que recorrem aos manuais escolares de Formação Cívica, o fazem de uma forma mais sistemática do que os professores do 3.º ciclo.

Quanto aos manuais de Formação Cívica a que os professores mais recorrem, os resultados apontam para: (i) no 3.º ciclo, as escolhas recaem sobre dois manuais (manual 3

n=3 e manual 4 n=7); (ii) no 2.º ciclo, surgem referenciados dois manuais (manual 1 n=3 e manual 2 n=8).

5.1.2.2. Resultados Relativos à Utilização de Outras Fontes para a Construção de Materiais Pedagógico-Didáticos pelos Professores Globalmente Considerados e por Ciclo de Escolaridade

A figura 8 permite-nos inferir os resultados relativos à utilização de outras fontes para a construção de materiais pedagógico-didáticos de suporte à dinamização da área curricular de Formação Cívica.

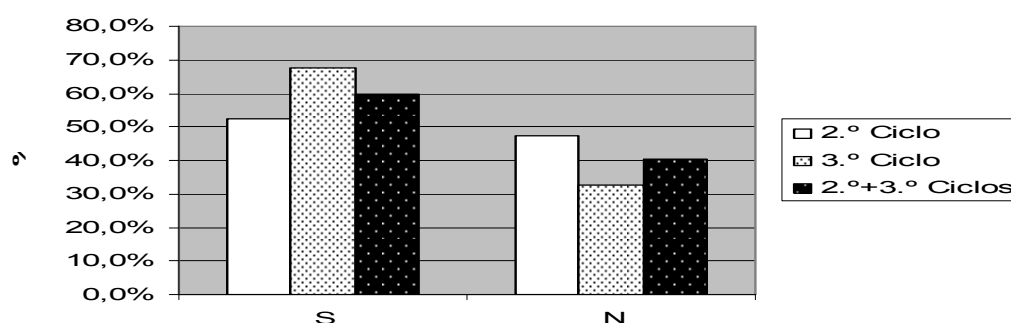


Figura 8. Utilização de outras fontes para a construção de materiais pedagógico-didáticos.

Além dos manuais escolares, 59,7% dos professores, globalmente considerados, recorrem também a outras fontes para a elaboração de materiais pedagógico-didáticos a utilizar no espaço/tempo de Formação Cívica. Quando consideramos os dois ciclos de ensino separadamente, a percentagem de professores que recorre a outras fontes para produzir materiais pedagógico-didáticos de Formação Cívica é maior no 3.º ciclo do que no 2.º ciclo. Esta diferença entre os professores do 3.º ciclo e os do 2.º ciclo, poderá estar relacionada com o facto, de no 2.º ciclo o tempo de Formação Cívica ser muito utilizado para a *resolução de conflitos nas relações interpessoais*, socorrendo-se os professores, provavelmente, das próprias vivências/experiências dos alunos.

Quando questionados sobre que outras fontes utilizam, 37 dos professores globalmente considerados especificaram os materiais a que recorrem. Destes, 40,5% afirma recorrer à internet, 35,1% refere recorrer a jornais e 32,4% diz recorrer a revistas, 27,0% indica o recurso a textos temáticos; surgem, ainda, referências pontuais a folhetos (16,2%) e a manuais de Educação Moral Religiosa Católica (2,7%). Quando consideramos separadamente os dois ciclos de ensino, verificamos que no 2.º ciclo, os professores tendem a utilizar mais a internet do que as outras fontes (jornais, revistas, folhetos, textos temáticos, manuais de Educação Moral Religiosa Católica), enquanto que no 3.º ciclo, com excepção dos textos temáticos e dos folhetos, o recurso à internet, às revistas e aos jornais

é mais equitativo. Assim, os resultados sugerem uma tendência para o recurso mais frequente à internet pelos professores do 2.º ciclo do que do 3.º ciclo.

Em síntese, podemos afirmar que os professores parecem recorrer mais a manuais de Formação Cívica do que a outras fontes para preparar materiais pedagógico-didáticos a utilizar no espaço/tempo desta área curricular. Tal talvez esteja relacionado com o facto de os manuais já apresentarem construídos os materiais a utilizar. Apesar disso, nenhum manual é adoptado e os professores parecem ter dificuldade em especificar os manuais a que recorrem.

5.1.3. Resultados Relativos à Selecção dos Temas/Conteúdos Dinamizados em Formação Cívica pelos Professores Globalmente Considerados e por Ciclo de Escolaridade

A selecção dos temas/conteúdos, que são dinamizados pelos professores na área curricular de Formação Cívica, foi o assunto da terceira questão do questionário. Os dados obtidos foram sujeitos a um tratamento de frequências absolutas e percentagens em função do número total de respondentes e em função do ciclo de escolaridade leccionado pelos professores (2.º ciclo e 3.º ciclo). Procedeu-se, ainda, à comparação entre os resultados obtidos para cada um dos ciclos de escolaridade. (Tabela 7 - C, Anexo C). Para facilitar a leitura dos resultados, procedemos ao seu tratamento gráfico.

A figura 9 permite-nos inferir os resultados relativos a quem selecciona os temas/conteúdos a dinamizar na área curricular de Formação Cívica.

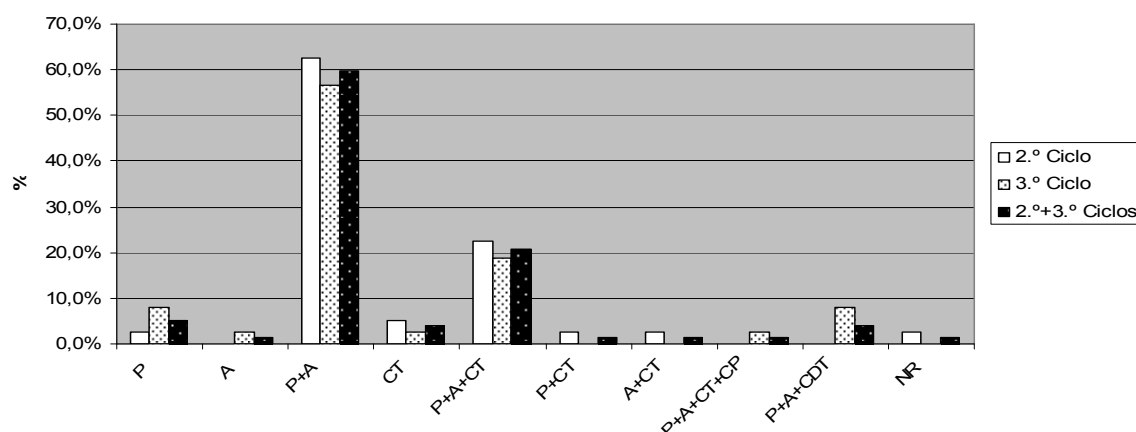


Figura 9. Selecção dos temas/conteúdos dinamizados em formação cívica.

Nota: P – Professor; A – Alunos; P+A – Professor+Alunos; CT – Conselho de Turma; P+A+CT – Professor+Alunos+Conselho de Turma; P+CT – Professor+Conselho de Turma; A+CT – Alunos+Conselho de Turma; P+A+CT+CP – Professor+Alunos+Conselho de Turma+Conselho Pedagógico; P+A+CDT – Professor+Alunos+Conselho de Directores de Turma; NR – Não responde.

Os temas/conteúdos abordados no espaço/tempo de Formação Cívica parecem ser, de acordo com a maioria dos professores (59,7%), globalmente considerados (2.º e 3.º

ciclo), propostos pelo professor e pelos alunos, situação que também se verifica quando consideramos os dois ciclos de ensino separadamente (2.º ciclo – 62,5%; 3.º ciclo – 56,8%). Não responderam a esta questão 1,3% dos professores. Atendendo à percentagem de professores (1,3%) que assinalou a alternativa de resposta ‘alunos’, este resultado indicia que os alunos por si só parecem não ter ‘voz’ na selecção dos temas/conteúdos. Num outro estudo teria sido interessante solicitar aos docentes que explicitassem como decorre o processo de selecção de temas/conteúdos, uma vez que assinalar simultaneamente as alternativas professor e alunos pode reportar-se a processos diferentes em que o papel do aluno pode ir do mais ‘passivo’ ao mais ‘activo’, o que terá obviamente consequências no grau de influência dos alunos nas actividades. Este resultado parece sustentar os resultados de um estudo desenvolvido em Inglaterra por Holden (1999), no qual constatou que apesar de o relatório “Education for Citizenship” recomendar que os alunos possam escolher as questões a discutir, na maior parte das escolas os assuntos eram escolhidos pelos professores, alegando que não havia tempo para que fosse perguntado aos alunos quais eram as questões que eles consideravam importantes. De salientar, ainda, que apenas 20,8% dos professores globalmente considerados indica que os temas/conteúdos são escolhidos pelo professor, alunos e Conselho de Turma. Os resultados indiciam que o Conselho de Turma, enquanto órgão em que têm assento todos os professores da turma, parece ter pouco ‘peso’ na selecção dos temas/conteúdos tratados no espaço/tempo de Formação Cívica, o que nos faz questionar qual o papel do Projecto Curricular de Turma (documento elaborado pelo Conselho de Turma) na definição dos temas/conteúdos de Educação para a Cidadania a abordar em Formação Cívica, que transdisciplinaridade se promove, transdisciplinaridade a que a Educação para a Cidadania apela. Estes resultados parecem estar de acordo, no que se refere à transdisciplinaridade, com os resultados de Karsten (2000) que num estudo desenvolvido na Holanda constatou que a maior dificuldade com que as escolas se confrontavam no âmbito da educação para a cidadania era a abordagem interdisciplinar. As respostas distribuíram-se ainda por outros itens de resposta, embora com menos expressividade.

5.1.4. Resultados Relativos às Actividades de Aprendizagem Implementadas em Formação Cívica

As actividades de aprendizagem que são implementadas pelos professores na área curricular de Formação Cívica foram o assunto da quarta questão do questionário. Os dados obtidos foram sujeitos a um tratamento de frequências absolutas e percentagens em função do número total de respondentes e em função do ciclo de escolaridade (2.º ciclo e

3.º ciclo) leccionado pelos professores (Tabelas 8 – C, 9 – C, 10 – C, Anexo C). Procedeu-se, ainda, a uma análise global e comparativa entre os resultados obtidos para cada um dos ciclos de escolaridade. Para facilitar a leitura dos resultados, procedemos ao agrupamento das actividades de aprendizagem em privilegiadas (muitas vezes, algumas vezes, e muitas e algumas vezes) e pouco privilegiadas (raras vezes, nunca, e raras vezes e nunca) em função da maior frequência de respostas, de acordo com a escala do questionário (cf. 4.3.1). e ao seu tratamento gráfico.

5.1.4.1. Resultados Relativos aos Professores Globalmente Considerados

A figura 10 permite-nos inferir os resultados relativos às actividades de aprendizagem privilegiadas em Formação Cívica pelos professores globalmente considerados.

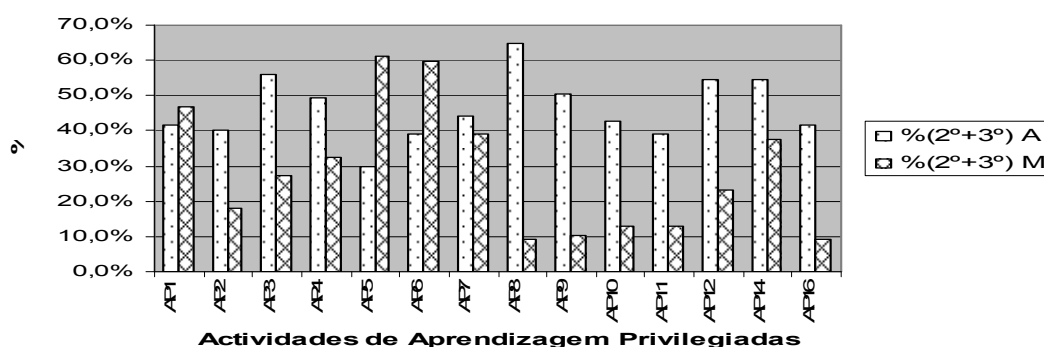


Figura 10. Actividades de aprendizagem privilegiadas em formação cívica pelos professores globalmente considerados.

Nota: AP1 – Leitura e interpretação de textos; AP2 – pesquisa de informação na internet; AP3 – pesquisa de informação em livros, revistas, etc; AP4 – actividades de autoconhecimento; AP5 – discussão de questões pessoais dos alunos; AP6 – discussão de questões da vida diária; AP7 – discussão de temas, questões ou incidentes locais; AP8 – discussão de temas, questões ou incidentes nacionais; AP9 – discussão de temas, questões ou incidentes globais; AP10 – jogos interpersonais, de papéis e dramatizações; AP11 – assembleias de turma; AP12 – reflexão individual; AP14 – resolução de problemas; AP16 – discussão de questões actuais relacionando-as com o passado numa perspectiva de futuro.

As actividades de aprendizagem que os professores globalmente considerados indicam privilegiar muitas vezes nas aulas de Formação Cívica, são: *discussão de questões pessoais dos alunos* (61,0%) e *discussão de questões da vida diária* (59,7%).

As actividades de aprendizagem que os professores globalmente considerados indicam privilegiar algumas vezes nas aulas de Formação Cívica, são: *discussão de temas, questões ou incidentes nacionais* (64,9%); *pesquisa de informação em livros, revistas, etc.* (55,8%); *reflexão individual* (54,6%); *resolução de problemas* (54,6%); *discussão de temas, questões ou incidentes globais* (50,7%).

De salientar que as actividades de aprendizagem, que os professores globalmente considerados indicam privilegiar, se considerarmos conjuntamente os dois termos da escala muitas e algumas vezes, são: *leitura e interpretação de textos* (88,4%); *discussão de temas, questões ou incidentes locais* (83,2%); *actividades de autoconhecimento* (81,9%); *pesquisa da informação na internet* (58,5%); *jogos interpessoais, de papéis e dramatizações* (55,9%); *assembleias de turma* (52,0%); *discussão de questões actuais relacionando-as com o passado numa perspectiva de futuro* (50,7%).

A figura 11 permite-nos inferir os resultados relativos às actividades de aprendizagem pouco privilegiadas em Formação Cívica pelos professores globalmente considerados.

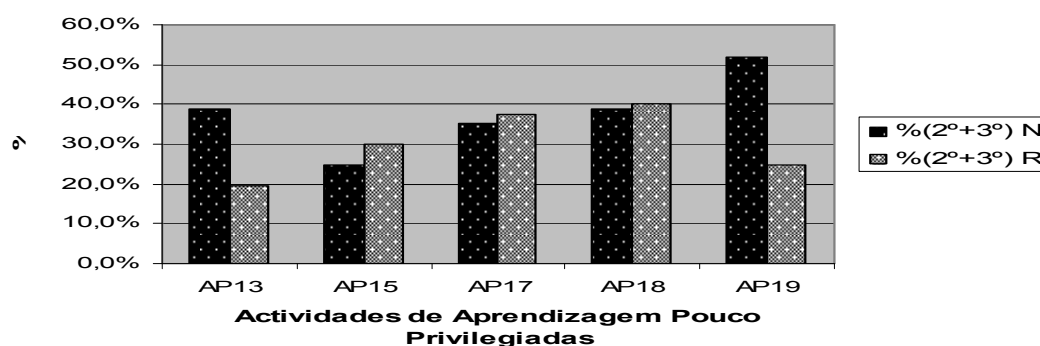


Figura 11. Actividades de aprendizagem pouco privilegiadas em formação cívica pelos professores globalmente considerados.

Nota: AP13 – actividades de clarificação de atitudes e valores; AP15 – dilemas morais; AP17 – envolvimento em projectos comunitários; AP18 – envolvimento em organizações cívicas; AP19 – intervenção nas aulas de pessoas exteriores à escola oriundas da comunidade envolvente.

Relativamente às actividades de aprendizagem que os professores globalmente considerados indicam privilegiar raramente, nenhuma delas é assinalada por mais de 50,0% dos respondentes. Das actividades de aprendizagem que os professores globalmente considerados indicam nunca dinamizar no tempo de Formação Cívica destaca-se a *intervenção de pessoas exteriores à escola oriundas da comunidade envolvente* (52,0%).

Considera-se ainda importante salientar que as actividades de aprendizagem *envolvimento em organizações cívicas* (79,3%); *envolvimento em projectos comunitários* (72,8%); *actividades de clarificação de atitudes e valores* (58,5%); *dilemas morais* (54,6%), também são pouco privilegiadas pelos professores globalmente considerados, se considerarmos conjuntamente os dois termos da escala raras vezes e nunca.

5.1.4.2. Resultados Relativos aos Professores do 2.º Ciclo do Ensino Básico

A figura 12 permite-nos inferir os resultados relativos às actividades de aprendizagem privilegiadas em Formação Cívica pelos professores do 2.º ciclo do ensino básico.

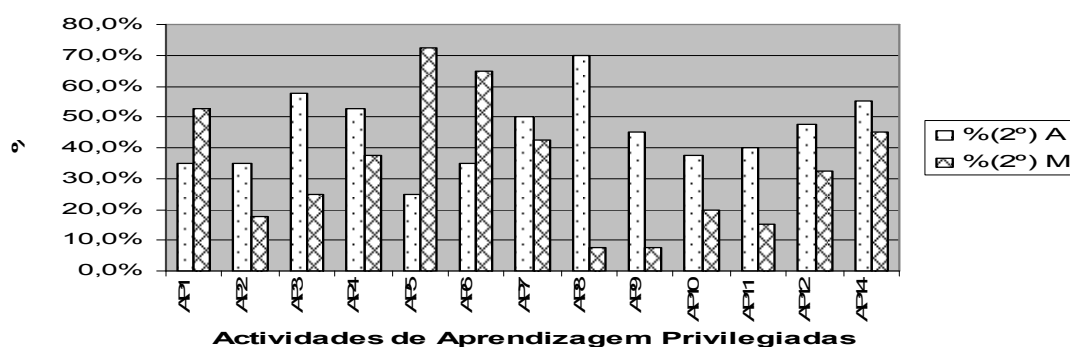


Figura 12. Actividades de aprendizagem privilegiadas em formação cívica pelos professores do 2.º ciclo do ensino básico.

Nota: AP1 – Leitura e interpretação de textos; AP2 – pesquisa de informação na internet; AP3 – pesquisa de informação em livros, revistas, etc; AP4 – actividades de autoconhecimento; AP5 – discussão de questões pessoais dos alunos; AP6 – discussão de questões da vida diária; AP7 – discussão de temas, questões ou incidentes locais; AP8 – discussão de temas, questões ou incidentes nacionais; AP9 – discussão de temas, questões ou incidentes globais; AP10 – jogos interpessoais, de papéis e dramatizações; AP11 – assembleias de turma; AP12 – reflexão individual; AP14 – resolução de problemas.

Quando consideramos apenas os professores do 2.º ciclo, constatamos que estes indicam privilegiar muitas vezes *discussão de questões pessoais dos alunos* (72,5%); *discussão de questões da vida diária* (65,0%); *leitura e interpretação de textos* (52,5%).

De entre as actividades de aprendizagem indicadas pelos professores do 2.º ciclo, como privilegiadas algumas vezes, destacam-se: *discussão de temas, questões ou incidentes nacionais* (70,0%); *pesquisa da informação em livros, revistas, etc.* (57,5%); *resolução de problemas* (55,0%); *actividades de autoconhecimento* (52,5%); *discussão de temas, questões ou incidentes locais* (50,0%).

Quando consideramos conjuntamente os termos da escala, muitas e algumas vezes, são também actividades, que os professores (2.º ciclo) indicam privilegiar, as seguintes: *reflexão individual* (80,0%); *jogos interpessoais, de papéis e dramatizações* (57,5%); *assembleias de turma* (55,0%); *pesquisa de informação na internet* (52,5%); *discussão de temas, questões ou incidentes globais* (52,5%).

A figura 13 permite-nos inferir os resultados relativos às actividades de aprendizagem pouco privilegiadas em Formação Cívica pelos professores do 2.º ciclo do ensino básico.

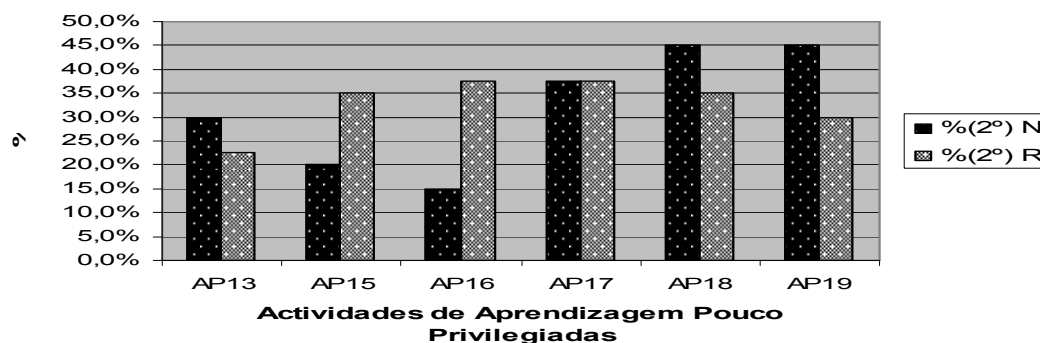


Figura 13. Actividades de aprendizagem pouco privilegiadas em formação cívica pelos professores do 2.º ciclo do ensino básico.

Nota: AP13 – actividades de clarificação de atitudes e valores; AP15 – dilemas morais; AP16 – discussão de questões actuais relacionando-as com o passado numa perspectiva de futuro; AP17 – envolvimento em projectos comunitários; AP18 – envolvimento em organizações cívicas; AP19 – intervenção nas aulas de pessoas exteriores à escola oriundas da comunidade envolvente.

Quanto às actividades de aprendizagem indicadas pelos professores do 2.º ciclo como sendo raramente privilegiadas, nenhuma delas é assinalada por mais de 50,0% dos professores deste ciclo de escolaridade, sendo que o mesmo acontece com as actividades de aprendizagem nunca implementadas.

Contudo, quando consideramos simultaneamente os termos da escala, raras vezes e nunca, destacam-se também como actividades de aprendizagem pouco privilegiadas: *envolvimento em organizações cívicas* (80,0%); *envolvimento em projectos comunitários* (75,0%); *intervenção nas aulas de pessoas exteriores à escola, oriundas da comunidade envolvente* (75,0%); *dilemas morais* (55,0%); *actividades de clarificação de atitudes e valores* (52,5%); *discussão de questões actuais relacionando-as com o passado numa perspectiva de futuro* (52,5%).

5.1.4.3. Resultados Relativos aos Professores do 3.º Ciclo do Ensino Básico

A figura 14 permite-nos inferir os resultados relativos às actividades de aprendizagem privilegiadas em Formação Cívica pelos professores do 3.º ciclo do ensino básico.

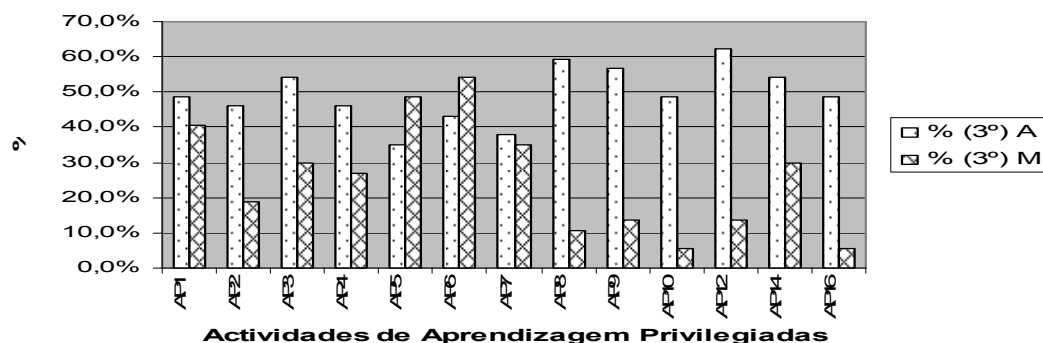


Figura 14. Actividades de aprendizagem privilegiadas em formação cívica pelos professores do 3.º ciclo do ensino básico.

Nota: AP1 – Leitura e interpretação de textos; AP2 – pesquisa de informação na internet; AP3 – pesquisa de informação em livros, revistas, etc.; AP4 – actividades de autoconhecimento; AP5 – discussão de questões pessoais dos alunos; AP6 – discussão de questões da vida diária; AP7 – discussão de temas, questões ou incidentes locais; AP8 – discussão de temas, questões ou incidentes nacionais; AP9 – discussão de temas, questões ou incidentes globais; AP10 – jogos interpessoais, de papéis e dramatizações; AP12 – reflexão individual; AP14 – resolução de problemas; AP16 – discussão de questões actuais relacionando-as com o passado numa perspectiva de futuro.

Quando consideramos apenas os professores do 3.º ciclo, as actividades de aprendizagem que indicam privilegiar muitas vezes são: *discussão de questões da vida diária* (54,1%). De entre as actividades de aprendizagem, que os professores do 3.º ciclo indicam privilegiar algumas vezes, destacam-se: *reflexão individual* (62,2%); *discussão de temas, questões ou incidentes nacionais* (59,5%); *discussão de temas, questões ou incidentes globais* (56,8%); *pesquisa de informação em livros, revistas, etc.* (54,1%); *resolução de problemas* (54,1%).

Ao considerarmos conjuntamente os dois termos da escala, muitas vezes e algumas vezes, constatamos que as actividades de aprendizagem, que os professores do 3.º ciclo indicam também privilegiar, são as seguintes: *leitura e interpretação de textos* (89,2%); *discussão de questões pessoais dos alunos* (83,8%); *actividades de autoconhecimento* (73,0%); *discussão de temas, questões ou incidentes locais* (72,9%); *pesquisa de informação na internet* (64,9%); *jogos interpessoais, de papéis e dramatizações* (54,1%); *discussão de questões actuais relacionando-as com o passado numa perspectiva de futuro* (54,1%).

A figura 15 permite-nos inferir os resultados relativos às actividades de aprendizagem pouco privilegiadas em Formação Cívica pelos professores do 3.º ciclo do ensino básico.

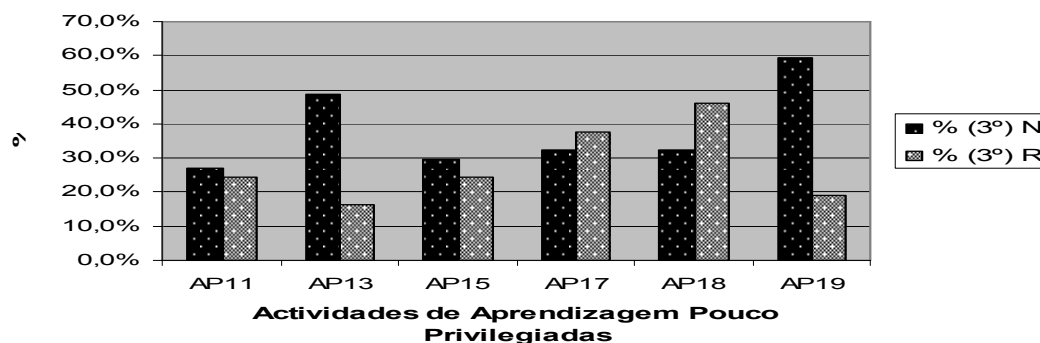


Figura 15. Actividades de aprendizagem pouco privilegiadas em formação cívica pelos professores do 3.º ciclo do ensino básico.

Nota: AP11 – assembleias de turma; AP13 – actividades de clarificação de atitudes e valores; AP15 – dilemas morais; AP17 – envolvimento em projectos comunitários; AP18 – envolvimento em organizações cívicas; AP19 – intervenção nas aulas de pessoas exteriores à escola oriundas da comunidade envolvente.

Quanto às actividades de aprendizagem indicadas pelos professores do 3.º ciclo como sendo raramente privilegiadas, nenhuma delas é assinalada por mais de 50,0% dos professores. Relativamente às actividades de aprendizagem que a maioria dos professores do 3.º ciclo indica nunca privilegiar destaca-se *intervenção de pessoas exteriores à escola oriundas da comunidade envolvente* (59,5%).

Considerando conjuntamente os dois termos da escala raras vezes e nunca, os professores (3.º ciclo) indicam também privilegiar pouco as seguintes actividades de aprendizagem: *envolvimento em organizações cívicas* (78,4%); *envolvimento em projectos comunitários* (70,2%); *actividades de clarificação de atitudes e valores* (64,9%); *dilemas morais* (54,0%); *assembleias de turma* (51,3%).

5.1.4.4. Interpretação Global e Comparativa dos Resultados do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico

Os resultados indiciam que, no geral (2.º e 3.º ciclos), o espaço/tempo de Formação Cívica é utilizado para promover a *discussão de questões da vida diária* e *discussão de questões pessoais dos alunos* (que no 3.º ciclo tem um ‘protagonismo’ menor uma vez que apenas é indicada pela maioria dos professores deste ciclo como sendo privilegiada muitas e algumas vezes). Este resultado parece estar de acordo com o encontrado para os temas/conteúdos que os professores indicam privilegiar mais (*educação para a resolução de conflitos nas relações interpessoais*, *educação para a civilidade*, *educação para as relações interpessoais*, *educação moral* e *educação para a resolução de conflitos na comunidade escolar*). A conjugação dos resultados relativos aos temas/conteúdos e às actividades de aprendizagem mais privilegiados indicia que o espaço/tempo de Formação

Cívica é utilizado para resolver/discutir situações de conflito que surgem na turma, na escola e na comunidade escolar.

De acordo com Raths *et al* (1992 c) as actividades de aprendizagem, atrás mencionadas, podem inscrever-se também no âmbito da clarificação de valores pois trata-se de situações em que a atenção dos alunos está centrada nos seus acontecimentos, nos problemas com que se confrontam, o que de alguma forma se orienta para o tema/conteúdo *educação moral* que também os professores indicam privilegiar. Estas actividades de aprendizagem parecem também ir ao encontro do que é preconizado para a área de Formação Cívica no Decreto-Lei n.º 6/2001 “intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade”, bem como no texto *Medidas da reorganização curricular* (Abrantes, 2001 d), no qual a Formação Cívica é caracterizada como “um espaço de diálogo e reflexão sobre experiências vividas e preocupações sentidas pelos alunos e sobre questões relativas à sua participação individual e colectiva na vida da turma, da escola e da comunidade” (p. 55).

Contudo, quando consideramos apenas os resultados do 2.º ciclo, a *leitura e interpretação de textos* é também uma actividade que os professores indicam privilegiar muitas vezes. Este resultado parece estar de acordo com o defendido por Oliveira (1997) que considera que ler constitui a base de toda a aprendizagem e deve ser promovida ao longo de toda a escolaridade, pois possibilita a contextualização dos conhecimentos e a compreensão do mundo que nos rodeia, facilitando assim a intervenção.

Os professores, globalmente considerados, parecem também privilegiar as seguintes actividades: *leitura e interpretação de textos* (que no 2.º ciclo é privilegiada muitas vezes); *pesquisa de informação na internet; jogos interpessoais, de papéis e dramatizações; discussão de temas, questões ou incidentes locais; actividades de autoconhecimento; assembleias de turma; discussão de questões actuais relacionando-as com o passado numa perspectiva de futuro; discussão de temas, questões ou incidentes nacionais; pesquisa de informação em livros, revistas, etc; reflexão individual; resolução de problemas; discussão de temas, questões ou incidentes globais.*

Quando analisamos os resultados por ciclo, constatamos que a actividade de *discussão de questões actuais relacionando-as com o passado numa perspectiva de futuro* parece ser apenas privilegiada no 3.º ciclo do ensino básico, uma vez que no 2.º ciclo parece ser pouco privilegiada (raras vezes e nunca); e que a actividade *assembleias de*

turma parece ser apenas privilegiada no 2.º ciclo, uma vez que no 3.º ciclo parece ser pouco privilegiada (raras vezes e nunca).

Relativamente à *leitura e interpretação de textos*, o facto de os resultados sugerirem ser mais privilegiada no 2.º ciclo do que 3.º ciclo talvez se deva à diferente faixa etária em que se encontram os alunos de um e outro ciclos, ou seja, os resultados sugerem que há uma tendência para que o desenvolvimento de competências de leitura e de interpretação de enunciados tenha uma pertinência maior nos primeiros anos de escolaridade que vai diminuindo à medida que os alunos progredem ao longo da escolaridade.

No que concerne à *pesquisa de informação na internet*, o resultado parece estar de acordo com o resultado encontrado para os temas/conteúdos privilegiados no 3.º ciclo, mas ser contraditório relativamente ao resultado encontrado para os temas/conteúdos privilegiados no 2.º ciclo, uma vez que neste caso os professores do 2.º ciclo indicaram abordar raras vezes e nunca a *educação para as tecnologias da informação e comunicação*. O desenvolvimento deste tipo de actividades, no âmbito da Educação para a Cidadania, é importante uma vez que as actividades de utilização das tecnologias da informação e comunicação podem de acordo com Woods (2005) habilitar os alunos a criar, a pesquisar, a comentar e a seleccionar.

Os *jogos interpessoais, de papéis e dramatizações* envolvem ou devem envolver os alunos na compreensão de situações próximas da realidade, através de um processo de exploração-acção-reflexão (Gama, 1991), que de acordo com Valente (1989) se pode estabelecer como uma estratégia de clarificação de valores. A verificar-se este último pressuposto, tal significaria que este resultado iria ao encontro do verificado para os temas/conteúdos privilegiados pelos professores, uma vez que um desses temas/conteúdos é a *educação moral*.

Das actividades de aprendizagem *discussão de temas, questões ou incidentes locais, actividades de autoconhecimento e discussão de questões actuais relacionando-as com o passado numa perspectiva de futuro*, apenas as *actividades de autoconhecimento* parecem estar de acordo com os resultados encontrados para os temas/conteúdos privilegiados pelos professores, uma vez que estas actividades se inscrevem no âmbito da *educação moral*. Lickona (1992), defensor da educação do carácter, considera como uma das finalidades do conhecimento moral o *autoconhecimento* e Bento, Queirós & Valente (1993) consideram este tipo de actividades como promotoras da clarificação de valores; pelo contrário a *discussão de temas, questões ou incidentes locais* e a *discussão de questões actuais*

relacionando-as com o passado numa perspectiva de futuro contrariam os resultados relativos aos temas/conteúdos que os professores indicam privilegiar no tempo de Formação Cívica, uma vez que a *educação política e administrativa local* é referida por mais de 50.0% dos professores como nunca sendo abordada e a *educação para assuntos locais* é referida como sendo raras vezes e nunca abordada pela maioria dos professores; também a *educação para a compreensão histórica da evolução dos conceitos* é referida pela maioria dos professores com sendo raras vezes e nunca abordada.

Relativamente às *assembleias de turma*, este resultado parece estar de acordo com o encontrado para a *educação para a participação na vida escolar* que é também um tema/conteúdo mais abordado no 2.º ciclo do que 3.º ciclo. Referimos a este propósito que este tipo de actividades estimula o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo (Moriyón, 2003), possibilitando o estabelecimento da cooperação e da interacção (Trindade, 2002) e facilitando a aprendizagem sobre o modo de ser democrático (Bento, Queirós & Valente, 1993). Também num estudo empírico realizado com estudantes suecos, Oscarsson (2005) constatou que o diálogo deliberativo ao nível da sala de aula parecia ser uma ferramenta crucial para promover e desenvolver a competência democrática nos estudantes.

A *reflexão individual* pode ser utilizada em vários contextos como por exemplo examinar argumentos, reflectir sobre o sentido e os limites da acção possível e na educação para os valores (Raths *et al*, 1992 c; Leleux, 2006; Lickona, 1992). Este último pressuposto a verificar-se parece estar de acordo com os resultados encontrados para os temas/conteúdos mais privilegiados no espaço/tempo de Formação Cívica, em que surgem temas/conteúdos tais como a *educação moral* e a *educação do carácter*.

A *discussão de temas, questões ou incidentes globais* ao ser mais privilegiada no 3.º ciclo do que no 2.º ciclo parece estar de acordo com os resultados relativos aos temas/conteúdos abordados pelos professores, uma vez que os temas/conteúdos explicitamente relacionados com o contexto global parecem ser mais privilegiados no 3.º ciclo do que no 2.º ciclo.

As actividades de *resolução de problemas* são actividades importantes no âmbito da educação para a cidadania, uma vez que, segundo Trindade (2002) possibilitam o exercício do pensamento crítico, do diálogo e do estabelecimento de consensos em situações de conflito, competências essenciais ao exercício de cidadania (cf. Cap. 2).

A *pesquisa de informação em livros, revistas, etc.* promove, de acordo com Galvão *et al* (2006), o desenvolvimento do pensamento crítico, competência essencial ao exercício

da cidadania, tal como defendem Cantero & Olmeda (2003), Moriyón (2003), Audigier (2000), Perrenoud (2002) e Leleux (2006).

Relativamente à *discussão de temas, questões ou incidentes nacionais*, o resultado encontrado parece ser contraditório ao encontrado para os temas/conteúdos abordados pelos professores, uma vez que estes indicam abordar raras vezes e nunca os temas/conteúdos *educação para assuntos nacionais, educação para as instituições nacionais, educação política e administrativa nacional e educação para a identidade nacional*, o que nos leva a questionar quais os temas/conteúdos dinamizados nestas actividades de *discussão de temas, questões ou incidentes nacionais*.

O facto de a maioria dos professores globalmente considerados indicarem nunca promover a *participação de pessoas exteriores à escola oriundas da comunidade envolvente* (embora no 2.º ciclo a maioria dos professores assinala raras vezes e nunca) parece estar de acordo com Lickona (1992), quando este afirma que a escola não contribui com este tipo de actividades para a formação do carácter dos alunos. Este resultado também indicia que a escola não envolve a participação de especialistas na abordagem de determinadas temáticas, actividade que de acordo com Santos (2005) potencia o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais.

Os professores globalmente considerados privilegiam pouco as actividades de aprendizagem *envolvimento em organizações cívicas, envolvimento em projectos comunitários, clarificação de atitudes e valores e dilemas morais*. Estes resultados parecem ser contraditórios relativamente aos obtidos para os temas/conteúdos abordados em Formação Cívica pelos professores, pois: (i) no que respeita ao *envolvimento em organizações cívicas*, trata-se de uma actividade que, de acordo com Lickona (1992), é uma actividade que contribui para a formação do carácter dos alunos, tema/conteúdo (*educação do carácter*) que parece ser privilegiado pelos professores. Além disso, trata-se de uma actividade que se inscreve no âmbito da *educação para a participação na comunidade*, que de acordo com os resultados relativos aos temas/conteúdos abordados pelos professores é privilegiado; (ii) o *envolvimento em projectos comunitários* também se inscreve no âmbito da *educação para a participação na comunidade*, tema/conteúdo privilegiado pelos professores e no âmbito da *educação do carácter*, tema/conteúdo que os professores também privilegiam; (iii) as *actividades de clarificação de atitudes e valores e os dilemas morais* são actividades da *educação moral*, tema/conteúdo que os professores indicam privilegiar. Relativamente às *actividades de clarificação de atitudes e valores* importa também referir que a *discussão de questões pessoais dos alunos* e a *discussão de*

questões da vida diária, que os professores indicam privilegiar podem ser *actividades de clarificação de atitudes e valores*, mas aparentemente os professores parecem não as reconhecer enquanto tal, talvez porque apenas explorem as competências inerentes ao debate tais como moderar, intervir e argumentar (Paixão, 2000), reconhecimento da existência de outras perspectivas (Audigier, 2000) e domínio do discurso oral (Vilela, Duarte & Figueiredo, 1995).

Face ao exposto, os resultados sugerem a existência de algumas contradições entre as actividades de aprendizagem que os professores indicam implementar e os temas/conteúdos que indicam abordar. De facto, os resultados levam-nos a questionar que educação para os valores desenvolvem os professores, se dinamizam apenas algumas das actividades que promovem tal educação? Que tipo de *participação na comunidade* é promovido se os alunos parecem não ser solicitados a *envolverem-se em projectos comunitários*?, e se as actividades de *envolvimento em serviços cívicos* parecem ser pouco privilegiadas? Segundo Kobow, Grossman & Ninomiya (2000), para desenvolver a dimensão social da cidadania, os programas de educação deviam incluir um sem número de actividades que exijam a acção directa, social e política, tanto como o envolvimento em projectos e campanhas políticas, projectos comunitários, serviço voluntário e estudos comunitários. Derricot (2000) concluiu, a partir dos resultados de um estudo internacional, que as estratégias de ensino e aprendizagem devem ser baseadas na participação e envolvimento dos estudantes em questões reais, o que de acordo com Fonseca (2003) pode ser possibilitado através da realização de trabalho voluntário na comunidade. Para Lickona (1992), as actividades de prestação de serviços à comunidade fomentam a responsabilidade cívica, a valorização do outro e a participação significativa na sociedade. Holden (2005), por sua vez, num estudo desenvolvido em Inglaterra, concluiu que educar para a cidadania pressupõe, entre outros, actuar para a mudança, o que implica o conhecimento do papel dos grupos de voluntariado e a participação dos próprios alunos nestes grupos, o que de acordo com os resultados desse estudo seria do agrado dos alunos.

Quando confrontamos os resultados do estudo empírico realizado no âmbito da presente investigação com o previsto nos diferentes documentos legais e oficiais relativos à Reorganização Curricular do Ensino Básico de 2001, constatamos que as actividades de aprendizagem que os professores indicam privilegiar parecem estar de acordo com as propostas para a área curricular de Formação Cívica, legalmente estabelecidas no Decreto-Lei n.º 6/2001, “(...) intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade”, e com a maioria das

preconizadas no texto *Medidas da reorganização curricular* (Abrantes, 2001 d) – “espaço de diálogo e reflexão sobre experiências vividas e preocupações sentidas pelos alunos e sobre questões relativas à sua participação individual e colectiva na vida da turma, da escola e da comunidade (...) a actividade (...) sessões de informação e debate que, entre outros, pode assumir o formato de assembleia de turma” (com excepção dos momentos de diálogo com especialistas, actividade proposta neste texto oficial, mas que os professores não privilegiam), bem como com algumas das actividades propostas por Figueiredo (2002), para o tempo de Formação Cívica, no texto *Horizontes da educação para a cidadania na educação básica* – discussão de questões consideradas pertinentes (pelos professores e/ou pelos alunos) –, mas não contemplam o contacto com iniciativas sociais, com instituições e histórias de vida, propostos no mesmo texto.

5.1.5. Resultados Relativos à Articulação da Educação para a Cidadania no Projecto Curricular de Turma de Acordo com os Professores Globalmente Considerados e por Ciclo de Escolaridade

A articulação da Educação para a Cidadania no Projecto Curricular de Turma foi o assunto da quinta questão do questionário. Os dados obtidos foram sujeitos a um tratamento por frequências absolutas e percentagens em função do número total de respondentes e em função do ciclo de escolaridade (2.º ciclo e 3.º ciclo) leccionado pelos professores (Tabela 11 - C, Anexo C). Procedeu-se, ainda, à comparação entre os resultados obtidos para cada um dos ciclos de escolaridade. Para facilitar a leitura dos resultados, procedemos ao seu tratamento gráfico.

A figura 16 permite-nos inferir os resultados relativos à forma como a Educação para a Cidadania é articulada no Projecto Curricular de Turma.

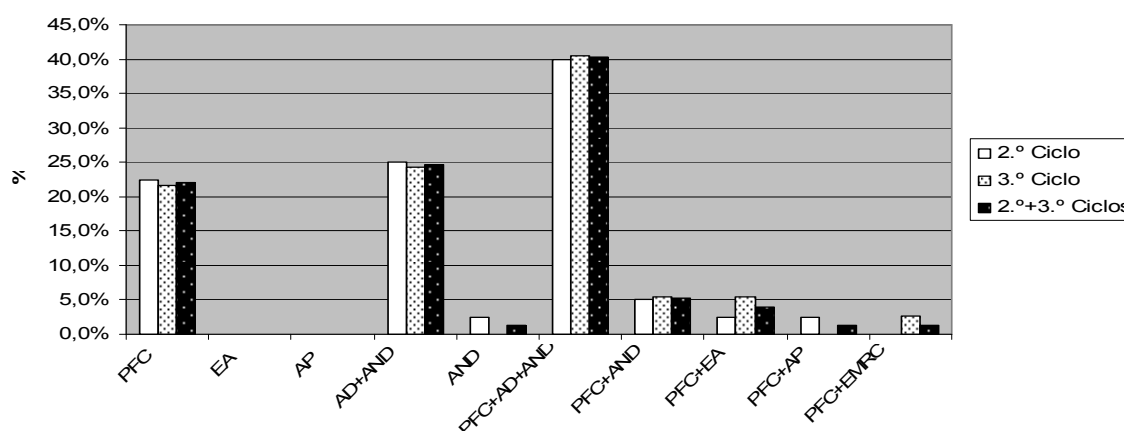


Figura 16. Articulação da educação para a cidadania no projecto curricular de turma.

Nota: PFC – preferencialmente em Formação Cívica; EA – Estudo Acompanhado; AP – Área de Projecto; AD+AND – transversalmente em todas as disciplinas e áreas curriculares não disciplinares; AND – transversalmente nas áreas curriculares não disciplinares; PFC+AD+AND – preferencialmente em Formação Cívica e preferencialmente em todas as disciplinas e nas áreas curriculares não disciplinares; PFC+AND – preferencialmente em Formação Cívica e transversalmente nas áreas curriculares não disciplinares; PFC+EA – preferencialmente em Formação Cívica e em Estudo Acompanhado; PFC+AP – preferencialmente em Formação Cívica e em Área de Projecto; PFC+EMRC – preferencialmente em Formação Cívica e Educação Moral Religiosa Católica.

No projecto curricular de turma, a Educação para a Cidadania parece resultar, de acordo com os professores globalmente considerados, da articulação entre a Formação Cívica e as diferentes áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, uma vez que a maior percentagem das respostas (40,3%) recaíram simultaneamente nas opções *preferencialmente em Formação Cívica e transversalmente em todas as disciplinas e áreas curriculares não disciplinares*, sendo que a mesma situação se verifica quando consideramos separadamente os resultados dos dois ciclos de ensino. Nenhuma das opções por si só ou em conjunto obteve 50,0% das respostas dos professores quer quando consideramos os resultados da totalidade dos respondentes quer quando consideramos os resultados por ciclo de escolaridade. De salientar, ainda, que nenhum dos respondentes indicou exclusivamente a alternativa Estudo Acompanhado ou a alternativa Área de Projecto.

Quando confrontamos estes resultados com os obtidos com as respostas à Questão 3 (quem selecciona os temas/conteúdos a serem tratados no tempo de Formação Cívica) da comparação parece emergir uma contradição, uma vez que como já referimos, o Conselho de Turma parece ter pouco ‘peso’ na selecção dos temas/conteúdos tratados no espaço/tempo de Formação Cívica, pois na maioria dos casos parece ser o professor e os alunos a proporem os temas/conteúdos a abordar. Assim sendo, como é que é feita a articulação com as restantes áreas curriculares? Ou será que a elaboração do projecto curricular de turma serve apenas para cumprir uma obrigação legal mas não cumpre a sua função pedagógica? Ou será que os professores não reconhecem a maioria dos temas/conteúdos que indicam dinamizar em Formação Cívica (Questão 1) como questões de Educação para a Cidadania? Ou será que os critérios utilizados pelo professor na selecção dos temas/conteúdos reflectem a articulação com as outras áreas curriculares?

Apesar de os resultados relativos à articulação da Educação para a Cidadania no Projecto Curricular de Turma parecerem ser contraditórios com os resultados relativos à questão 3, como já foi referido, vão, no entanto, ao encontro do preconizado no Decreto-Lei n.º 6/2001, que no seu artigo 3.º, alínea d), estabelece a “integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares” e no artigo 6.º,

ponto 1, estipula que “a educação para a cidadania (...) constituem formações transdisciplinares, no âmbito do ensino básico”.

5.1.6. Resultados Relativos ao que é Avaliado em Formação Cívica de Acordo com os Professores Globalmente Considerados e por Ciclo de Escolaridade

O que é avaliado na área curricular de Formação Cívica foi o assunto da sexta questão do questionário. Os dados obtidos foram sujeitos a um tratamento por frequências absolutas e percentagens em função do número total de respondentes e em função do ciclo de escolaridade (2.º ciclo e 3.º ciclo) leccionado pelos professores (Tabela 12 - C, Quadros 2 – C, 3 – C, 4 – C, Anexo C). Procedeu-se, ainda, à análise global e à comparação entre os resultados obtidos para cada um dos ciclos de escolaridade. Para facilitar a leitura dos resultados, procedemos ao seu tratamento gráfico.

A figura 17 permite-nos inferir os resultados relativos ao que os professores avaliam em Formação Cívica.

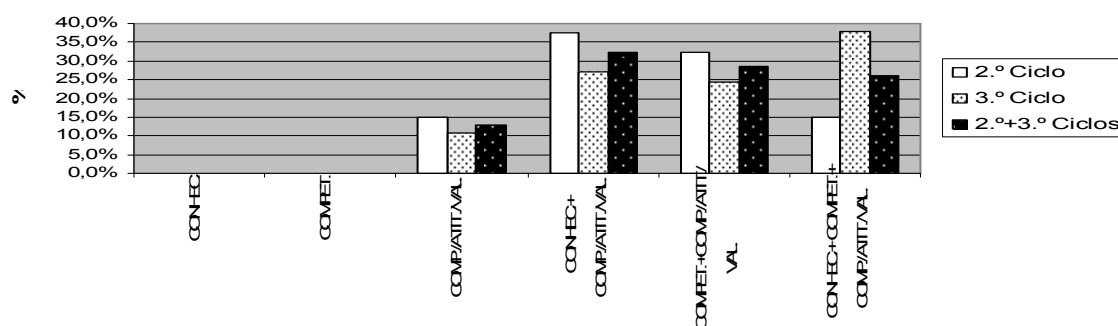


Figura 17. Itens avaliados em formação cívica.

Nota: CONHEC. – conhecimentos; COMPET. – competências; COMP./ATIT./VAL. – comportamentos, atitudes, valores; CONHEC.+COMP./ATIT./VAL. – conhecimentos, comportamentos, atitudes e valores; COMPET.+COMP./ATIT./VAL. – competências, comportamentos, atitudes e valores; CONHEC.+COMPET.+COMP./ATIT./VAL. – conhecimentos, competências, comportamentos, atitudes e valores.

Todos os professores avaliam comportamentos, atitudes e valores, sendo que apenas uma pequena percentagem (13,0% - 2.º ciclo e 3.º ciclo; 15,0% - 2.º ciclo; 10,8% - 3.º ciclo) indica os comportamentos, atitudes e valores como único item a considerar na avaliação. O item (comportamentos, atitudes e valores) é quase sempre combinado com conhecimentos ou competências, ou ambos. De salientar que a percentagem de professores que indica avaliar simultaneamente conhecimentos, competências, comportamentos, atitudes e valores é maior no 3.º ciclo do que no 2.º ciclo. Nenhuma das opções por si só ou em conjunto obteve 50,0% das respostas, quer quando consideramos os resultados relativos à totalidade dos respondentes, quer quando consideramos os resultados por ciclo de

escolaridade. De salientar, ainda, que nenhum dos respondentes indicou exclusivamente a alternativa conhecimentos ou a alternativa competências.

Consideramos, assim, importante salientar o facto de os resultados sugerirem que os professores avaliam, em Formação Cívica, outros itens além dos comportamentos, atitudes e valores, caso contrário seria reduzir o conceito de Formação Cívica apenas a uma das suas dimensões. Contudo, o facto de nenhuma das respostas ser indicada por mais de 50% dos respondentes indicia grande dispersão quanto ao que os professores avaliam em Formação Cívica. Estes resultados parecem resultar do facto de não existirem orientações curriculares explícitas sobre o que deve ser avaliado em Formação Cívica. Por outro lado, quando questionados sobre que conhecimentos, competências, comportamentos, atitudes e valores avaliam, 40% dos respondentes (Tabela 13-C, Anexo C), não especificaram.

Quanto aos conhecimentos avaliados, os professores apenas mencionaram prevenção de acidentes domésticos (n=1) e identidade nacional (n=1). O facto de mais de 95% dos professores que indicaram avaliar este item não ter especificado que conhecimentos avalia, leva-nos a questionar se serão na realidade avaliados por estes professores.

Relativamente às competências, os professores afirmam avaliar a *autonomia* (n=10, no 2.º ciclo); o *pensamento crítico* (n=8, 5 no 2.º ciclo e 3 no 3.º ciclo); a *resolução de problemas* (n=7, 5 no 2.º ciclo e 2 no 3.º ciclo); a *comunicação* (n=5, 3 do 2.º ciclo e 2 no 3.º ciclo); a *argumentação* (n=4, 2 no 2.º ciclo e 2 no 3.º ciclo); a *pesquisa* (n=2 no 3.º ciclo); a *tomada de decisões* (n=1 no 2.º ciclo); a *selecção e organização da informação* (n=1 no 3.º ciclo); o *questionamento* (n=1 no 3.º ciclo); os *métodos de trabalho* (n=1 no 2.º ciclo). O facto de 50% (Tabela 13-C, Anexo C) dos professores que indicaram avaliar este item não ter especificado que competências avalia, leva-nos a questionar se serão na realidade avaliadas por estes professores.

No que concerne aos comportamentos, atitudes e valores, os professores mencionaram: *respeito por si e pelos outros* (n=31, 18 no 2.º ciclo e 13 no 3.º ciclo); *saber estar* (n=20, 16 no 2.º ciclo e 4 no 3.º ciclo); *cooperação* (n=18, 11 no 2.º ciclo e 7 no 3.º ciclo); *solidariedade* (n=11, 6 no 2.º ciclo e 5 no 3.º ciclo); *responsabilidade* (n=10, 7 no 2.º ciclo e 3 no 3.º ciclo); *tolerância* (n=9, 4 no 2.º ciclo e 5 no 3.º ciclo); *participação* (n=7, 1 no 2.º ciclo e 6 no 3.º ciclo); *amizade* (n=6, 5 no 2.º ciclo e 1 no 3.º ciclo); *civilidade* (n=6, 4 no 2.º ciclo e 2 no 3.º ciclo); *saber ser* (n=5 no 2.º ciclo); *pontualidade* (n=4, 3 no 2.º ciclo e 1 no 3.º ciclo); *assiduidade* (n=4, 3 no 2.º ciclo e 1 no 3.º ciclo); *interesse* (n=4,

1 no 2.º ciclo e 3 no 3.º ciclo); *auto-estima* (n=4, 3 no 2.º ciclo e 1 no 3.º ciclo); *assertividade* (n=2 no 3.º ciclo); *empenho* (n=3 no 2.º ciclo); *honestidade* (n=2 no 2.º ciclo); *reconhecimento do erro* (n=1 no 2.º ciclo). O facto de mais de 40% (Tabela 13-C, Anexo C) dos professores que indicaram avaliar este item não ter especificado que comportamentos, atitudes e valores avalia, leva-nos a questionar se serão na realidade avaliados por estes professores.

O facto de os professores avaliarem preferencialmente, na área dos comportamentos, atitudes e valores, o *respeito por si e pelos outros* e o *saber estar* parece estar de acordo com os temas/conteúdos que os professores indicam tratar mais no tempo de Formação Cívica, a saber: *educação para a resolução de conflitos nas relações interpessoais*; *educação para a civilidade*; *educação para as relações interpessoais*, *educação moral*, *educação do carácter*, *educação para a resolução de conflitos na comunidade escolar*. O facto de o *respeito por si e pelos outros* ser um dos valores mais mencionados pelos professores parece estar de acordo com os resultados obtidos numa investigação desenvolvida na Irlanda, na qual Killeavy (1999) constatou que o respeito era indicado muitas vezes, pelos professores, como um dos eixos do ensino dos valores, neste estudo, o autor constatou também que todos os professores sugeriram a tolerância como um dos eixos do ensino dos valores, o que parece estar, de alguma forma, de acordo com os resultados da presente investigação.

A dispersão das respostas pelas quatro alternativas de resposta e pelas várias categorias de análise leva-nos a questionar como atribuem os professores a menção de não satisfaz, satisfaz e satisfaz bem (avaliação estabelecida nos normativos legais para a avaliação de Formação Cívica) se existem poucos parâmetros comuns de avaliação, muito embora o *respeito por si próprio e pelos outros*, e o *saber estar*, no domínio dos comportamentos, atitudes e valores, e a *autonomia*, no domínio das competências, surjam como os parâmetros mais avaliados pelos professores globalmente considerados.

Quando consideramos os resultados relativos à avaliação por ciclo de escolaridade, constatamos que apenas os professores do 2.º ciclo especificam os conhecimentos que avaliam. No 2.º ciclo, a competência que é indicada por maior número de professores como sendo avaliada é a *autonomia*, enquanto que no 3.º ciclo é o *pensamento crítico*. Os comportamentos, atitudes e valores que são indicados por maior número de professores do 2.º ciclo como sendo avaliados, são o *respeito por si e pelos outros*, o *saber estar* e a *cooperação*. No que se refere aos comportamentos, atitudes e valores, os professores do 3.º ciclo indicam mais vezes o *respeito por si e pelos outros*.

Assumindo que a avaliação, de acordo com o Decreto-lei n.º 6/2001, é o elemento regulador do ensino e da aprendizagem, parece-nos pertinente confrontar os resultados do estudo empírico da presente investigação, no que concerne ao que avaliam os professores no espaço/tempo de Formação Cívica, com as actividades que os professores indicam implementar em Formação Cívica. O que os professores especificam avaliar parece ir ao encontro das actividades que indicam privilegiar mais, uma vez que as *discussões (de questões pessoais dos alunos e de questões da vida diária)* promovem o reconhecimento da existência de outras perspectivas e a escuta do outro (Audigier, 2000) – *o respeito por si e pelos outros* – e o desenvolvimento do domínio de regras tais como moderar, intervir e argumentar (Paixão, 2000) – *saber estar*; que quando assumem a forma de *assembleias de turma* podem potenciar o desenvolvimento do *pensamento crítico* (Moriyón, 2003), através do estabelecimento de mecanismos de cooperação e de interacção (Trindade, 2002) – *cooperação*.

De salientar, ainda, que apesar de as competências de cidadania que reúnem maior consenso entre os investigadores da Educação para a Cidadania citados na literatura teórico-conceptual (vd. 2.2.) serem especificadas pelos professores como avaliadas (*autonomia, pensamento crítico, resolução de problemas, argumentação, tomada de decisões*), o facto de serem indicadas por 21 professores, num universo de 77, indicia que, provavelmente, estas competências não são avaliadas, talvez porque também não são dinamizadas as situações de aprendizagem que possibilitam o seu desenvolvimento, o que a verificar-se seria contraditório relativamente aos resultados de alguns estudos empíricos de âmbito internacional que envolveram especialistas europeus, norte-americanos e asiáticos, a saber: (i) há consenso relativamente ao que será exigido aos futuros cidadãos, pensar crítica e globalmente, competências para trabalhar em grupo, assumir responsabilidades, resolver conflitos e defender os Direitos do Homem (Karsten, Kubow, Mátrai & Pitiyanuwat, 2000); (ii) uma cidadania bem sucedida depende da capacidade para olhar e abordar os problemas como membro de uma sociedade global, trabalhar com os outros de forma cooperativa e tomar a responsabilidade dos seus papéis/deveres, compreender, aceitar, apreciar e tolerar as diferenças culturais, pensar de forma crítica e sistemática, resolver problemas, ser sensível em relação e na defesa dos Direitos do Homem, participar na política a nível local, nacional e internacional (Kubow, Grossman & Ninomiya, 2000).

5.1.7. Resultados Relativos às Dificuldades da Formação Cívica

As dificuldades da Formação Cívica foram o assunto da primeira parte da sétima questão do questionário. Os dados obtidos foram sujeitos a um tratamento por frequências absolutas para o número total de respondentes, e para cada um dos ciclos de escolaridade (2.º ciclo e 3.º ciclo) leccionados pelos professores (Quadro 5 – C, Anexo C). Procedeu-se, ainda, à análise global e comparativa entre os resultados obtidos para cada um dos ciclos de escolaridade.

5.1.7.1. Resultados Relativos aos Professores Globalmente Considerados

Relativamente às *dificuldades* que os professores globalmente considerados atribuem à Formação Cívica, o maior número de respostas foi incluído na categoria *pouco tempo lectivo* (n=31). Os professores referiram ainda como dificuldades *falta de interesse dos alunos pela formação cívica* (n=7), *falta de materiais pedagógico-didáticos* (n=7), *falta de uma avaliação reconhecida pelos alunos* (n=6), *condicionalismos na selecção de temas* (n=6), *falta de articulação curricular* (n=4), *desadequada organização de escola* (n=3), *limitações na gestão de conflitos* (n=3), *turmas problemáticas* (n=3), *falta de formação especializada* (n=2), *pouco respeito dos alunos pela opinião dos outros* (n=2), *participação desorganizada dos alunos* (n=2), *turmas grandes* (n=2), *falta de programa curricular* (n=2), *conflito entre valores diferentes na escola e na família* (n=1), *turmas heterogéneas* (n=1), *área curricular sem experiência reconhecida* (n=1), *área curricular pouco estruturada* (n=1).

5.1.7.2. Resultados Relativos aos Professores do 2.º Ciclo do Ensino Básico

Quando consideramos apenas as respostas dos professores do 2.º ciclo sobre as *dificuldades* que reconhecem ao tempo de Formação Cívica, o maior número de respostas inclui-se na categoria *pouco tempo lectivo* (n=18); as restantes respostas incluem-se nas categorias *condicionalismos na selecção de temas* (n=4), *falta de materiais pedagógico-didáticos* (n=3), *desadequada organização de escola* (n=3), *turmas problemáticas* (n=3), *pouco respeito dos alunos pela opinião dos outros* (n=2), *participação desorganizada dos alunos* (n=2), *falta de uma avaliação reconhecida pelos alunos* (n=2), *turmas grandes* (n=2), *conflito entre valores diferentes na escola e na família* (n=1), *falta de interesse dos alunos pela formação cívica* (n=1), *falta de articulação curricular* (n=1), *falta de formação especializada* (n=1), *falta de um programa curricular* (n=1), *área curricular sem experiência reconhecida* (n=1) e *área curricular pouco estruturada* (n=1).

5.1.7.3. Resultados Relativos aos Professores do 3.º Ciclo do Ensino Básico

A maioria das respostas dos professores do 3.º ciclo sobre as *dificuldades* relativas à implementação da Formação Cívica recaíram preferencialmente na categoria de resposta *pouco tempo lectivo* (n=13), tendo as restantes respostas recaído nas categorias; *falta de interesse dos alunos pela formação cívica* (n=6), *falta de materiais pedagógico-didáticos* (n=4), *falta de avaliação reconhecida pelos alunos* (n=4), *falta de articulação curricular* (n=3), *limitações na gestão de conflitos* (n=3), *condicionalismos na selecção de temas* (n=2), *falta de formação especializada* (n=1), *turmas heterogéneas* (n=1), *falta de um programa curricular* (n=1).

5.1.7.4. Interpretação Global e Comparativa dos Resultados do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico

No geral, os professores parecem indicar que a *dificuldade* da Formação Cívica é preferencialmente relativa ao pouco tempo lectivo (para o aprofundamento de temas, para a gestão simultânea da formação cívica e da direcção de turma, para implementar algumas actividades de aprendizagem e para a resolução de conflitos) destacando-se, ainda, as *dificuldades* associadas à falta de interesse dos alunos pela formação cívica, à falta de materiais pedagógico-didáticos, à falta de uma avaliação reconhecida pelos alunos e aos condicionalismos na selecção de temas.

Quando comparamos os resultados, relativos às *dificuldades* de Formação Cívica, do 2.º ciclo com os do 3.º ciclo, constatamos que: (i) o pouco tempo lectivo é a principal dificuldade em ambos os ciclos; (ii) os comportamentos, as atitudes e valores - pouco respeito dos alunos pela opinião dos outros e a participação desorganizada dos alunos -, as características das turmas - turmas grandes e problemáticas - e as características da área curricular - área curricular sem experiência reconhecida e área curricular pouco estruturada - parecem ser dificuldades maiores no 2.º ciclo do que no 3.º ciclo; (iii) a falta de interesse dos alunos pela formação cívica parece ser uma dificuldade maior no 3.º ciclo do que no 2.º ciclo; (iv) a existência de conflito entre os valores na escola e na família parece ser uma dificuldade apenas no 2.º ciclo; (v) a falta de formação especializada é mencionada como dificuldade por poucos professores em ambos os ciclos; (vi) a falta de uma avaliação reconhecida pelos alunos é uma dificuldade em ambos os ciclos de ensino, embora seja mencionada mais vezes no 3.º ciclo do que no 2.º ciclo; (vii) a falta de articulação curricular é uma dificuldade em ambos os ciclos, embora seja mencionada mais vezes no 3.º ciclo do que no 2.º ciclo; (viii) os condicionalismos na selecção de temas é uma

difficuldade em ambos os ciclos, embora seja mencionada mais vezes no 2.º ciclo; (ix) as limitações na gestão de conflitos parece ser uma dificuldade apenas no 3.º ciclo.

Os resultados do presente estudo parecem relativamente (i) ao pouco tempo lectivo atribuído à área de Formação Cívica, estar de acordo com os encontrados por Handle, Oesterreich & Trommer (1999) num estudo, realizado na Alemanha, em que concluíram que os especialistas apontavam como limitações à formação cívica, o tempo limitado, e com os obtidos por Chelms (1999) que desenvolveu um estudo na Grécia tendo concluído que os conteúdos têm demasiados conceitos, parecendo impossível que os estudantes possam adquirir-los a todos nos quarenta e cinco minutos por semana que lhe estão reservados; (ii) à existência de poucos materiais pedagógico-didáticos, estar de acordo com os obtidos por Hahn (1999) que efectuou uma investigação nos Estados Unidos tendo constatado que os especialistas contavam entre as várias limitações a existência de poucos materiais; (iii) à falta de formação especializada, estar de acordo com os resultados obtidos por Hahn (1999) que efectuou uma investigação nos Estados Unidos tendo constatado que entre várias limitações, a preparação inadequada dos professores era indicada poucas vezes; mas não estar de acordo com os resultados obtidos por Printe, Kennedy & Hughes (1999) num estudo em que constataram que a formação de professores era reconhecida como indispensável à efectiva implementação da Formação Cívica nas escolas.

5.1.8. Resultados Relativos às Potencialidades da Formação Cívica

As potencialidades da Formação Cívica foram o assunto da segunda parte da sétima questão do questionário. Os dados obtidos foram sujeitos a um tratamento por frequências absolutas para a totalidade dos respondentes, e para cada um dos ciclos de escolaridade (2.º ciclo e 3.º ciclo) leccionados pelos professores (Quadro 6 – C, Anexo C). Procedeu-se, ainda, à análise global e comparativa entre os resultados obtidos para cada um dos ciclos de escolaridade.

5.1.8.1. Resultados Relativos aos Professores Globalmente Considerados

Relativamente às *potencialidades* que os professores globalmente considerados atribuem à Formação Cívica, o maior número de respostas recaiu na categoria *promover o desenvolvimento das relações interpessoais* (n=18) e as restantes repostas nas categorias *promover a educação para os valores* (n=15), *espaço privilegiado para a resolução e gestão de conflitos* (n=14), *promover o debate* (n=11), *desenvolver temas do interesse dos alunos* (n=11), *promover actividades de reflexão* (n=10), *desenvolver temas diversificados* (n=7), *abordar temas diferentes dos tratados nas outras áreas curriculares* (n=4),

promover o desenvolvimento do pensamento crítico (n=4), promover a consciencialização dos alunos (n=4), promover a partilha de experiências e opiniões (n=3), promover o respeito pela opinião dos outros (n=3), falta de um programa curricular (n=3), promover actividades de autoconhecimento (n=2), promover o saber estar (n=2), promover o saber ser (n=2), promover o exercício da formação de opinião (n=1), promover o desenvolvimento da argumentação (n=1), promover o desenvolvimento da criatividade (n=1) promover o trabalho de grupo (n=1), abordar temas que não são tratados em contexto familiar (n=1), promover a auto-estima dos alunos (n=1).

5.1.8.2. Resultados Relativos aos Professores do 2.º Ciclo do Ensino Básico

Quando analisamos as respostas dos professores do 2.º ciclo sobre que *potencialidades* atribuem ao espaço/tempo de Formação Cívica, constatamos que o maior número de respostas recaiu na categoria de análise *promover o desenvolvimento das relações interpessoais* (n=12) e as restantes nas categorias *espaço privilegiado para a resolução e gestão de conflitos* (n=10), *desenvolver temas do interesse dos alunos* (n=7), *desenvolver temas diversificados* (n=6), *promover actividades de reflexão* (n=5), *promover o debate* (n=5), *promover a educação para os valores* (n=4), *abordar temas diferentes dos tratados nas outras áreas curriculares* (n=3), *promover a partilha de experiências e opiniões* (n=2), *promover o desenvolvimento do pensamento crítico* (n=2), *abordar temas que não são tratados em contexto familiar* (n=1), *promover actividades de autoconhecimento* (n=1), *promover a consciencialização dos alunos* (n=1), *promover o desenvolvimento da argumentação* (n=1), *promover o desenvolvimento da criatividade* (n=1), *promover o respeito pela opinião dos outros* (n=1), *falta de um programa curricular* (n=1).

5.1.8.3. Resultados Relativos aos Professores do 3.º Ciclo do Ensino Básico

As respostas dos professores do 3.º ciclo sobre as *potencialidades* do espaço/tempo de Formação Cívica recaíram preferencialmente na categoria de análise, *promover a educação para os valores* (n=11), e as restantes nas categorias *promover o debate* (n=6), *promover o desenvolvimento das relações interpessoais* (n=6), *promover actividades de reflexão* (n=5), *desenvolver temas do interesse dos alunos* (n=4), *espaço privilegiado para a resolução e gestão de conflitos* (n=4); *promover a consciencialização dos alunos* (n=3), *promover o saber estar* (n=2), *promover o saber ser* (n=2), *promover o respeito pela opinião dos outros* (n=2), *promover o desenvolvimento do pensamento crítico* (n=2), *falta*

de um programa curricular (n=2), promover actividades de autoconhecimento (n=1), promover a partilha de experiências e opiniões (n=1), promover o trabalho de grupo (n=1), promover a auto-estima dos alunos (n=1), desenvolver temas diversificados (n=1), abordar temas diferentes dos tratados nas outras áreas curriculares (n=1), possibilitar o exercício da formação de opinião (n=1).

5.1.8.4. Interpretação Global e Comparativa dos Resultados do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico

No geral, os professores parecem considerar que as *potencialidades* de Formação Cívica são preferencialmente, a promoção das relações interpessoais, a educação para os valores e a resolução e gestão de conflitos. Estes resultados parecem estar de alguma forma de acordo com os temas/conteúdos que os professores parecem privilegiar, uma vez que a educação para a resolução de conflitos nas relações interpessoais, a educação para as relações interpessoais, a educação para a resolução de conflitos na comunidade escolar, a educação moral e a educação do carácter são temas/conteúdos que os professores indicam privilegiar.

São também reconhecidos como *potencialidades* desta área curricular não disciplinar as categorias relacionadas com temas e as relacionadas com actividades de aprendizagem. Ainda considerando os resultados dos professores globalmente considerados parece-nos pertinente referir que as competências passíveis de desenvolvimento nesta área curricular não parecem ser consideradas por muitos dos docentes como *potencialidades* da Formação Cívica. No que respeita às actividades de aprendizagem, o facto de os professores indicarem mais vezes o debate e a reflexão parece estar de acordo com as actividades de aprendizagem que os professores indicam privilegiar, embora existam outras igualmente privilegiadas que não surgem mencionadas como *potencialidades*. Relativamente aos temas/conteúdos, as *potencialidades* parecem residir no facto de os temas serem do interesse dos alunos e diversificados.

O facto de a promoção das relações interpessoais ser indicada pelos professores como *potencialidade* da Formação Cívica parece estar parcialmente de acordo com o estabelecido, no texto oficial *Horizontes da educação para a cidadania na educação básica* (Figueiredo, 2002), para a Educação para a Cidadania (desenvolvimento de relações interpessoais) e ir ao encontro do defendido, pela mesma autora, para a área de Formação Cívica – desenvolvimento moral e social dos alunos; conflitos e resolução positiva dos mesmos; discussão e resolução de problemas. Os resultados relativos à educação para os

valores parecem estar de acordo com os temas/conteúdos que os professores indicam privilegiar – educação moral e educação do carácter.

As potencialidades apontadas pelos professores parecem, também, estar apenas parcialmente de acordo com os resultados de diferentes estudos empíricos de âmbito internacional como por exemplo o estudo realizado por Blondin & Schilings (1999) na Bélgica que incidiu sobre as escolas da Comunidade Francesa e que permitiu constatar que um Decreto datado de 1997 estipulava como objectivos da educação o respeito por todas as pessoas e crenças, o dever de erradicar a violência física e moral e a implementação de práticas de cidadania responsável dentro da escola.

Quando comparamos os resultados, relativos às potencialidades da Formação Cívica, do 2.º ciclo com os do 3.º ciclo, constatamos que: (i) no 2.º ciclo são indicados preferencialmente a promoção das relações interpessoais e o espaço privilegiado para a resolução e gestão de conflitos, enquanto que no 3.º ciclo é a promoção da educação para os valores que é mencionada mais vezes; (ii) o desenvolvimento de temas diversificados parece ser uma potencialidade mais indicada no 2.º ciclo do que 3.º ciclo; (iii) as competências passíveis de desenvolvimento nesta área curricular não parecem ser consideradas por muitos dos docentes de ambos os ciclos como potencialidades da Formação Cívica.

Também parece importante salientar que a falta de programa curricular, os comportamentos, as atitudes e valores e a gestão de conflitos surgem como *dificuldades* e como *potencialidades*. Este resultado indicia que os professores ainda estão em fase de adaptação a esta nova área curricular, o que parece estar de acordo com as dificuldades em encontrar materiais pedagógico-didáticos, e em seleccionar temas.

5.2. Propostas Pedagógicas dos Manuais Escolares de Formação Cívica

Passamos, de seguida, a apresentar e a discutir os resultados relativos às propostas pedagógicas da globalidade e de cada um dos manuais escolares de Formação Cívica, no que se refere aos temas/conteúdos e às actividades de aprendizagem. Quer no que se refere aos temas/conteúdos, quer no que se refere às actividades de aprendizagem, procedemos, também, à análise comparativa entre os resultados obtidos para a globalidade dos manuais escolares de Formação Cívica e para cada um deles e os obtidos para os professores, globalmente considerados ou por ciclo de escolaridade, conforme os manuais se destinassem a todo o ensino básico, ao 2.º ou ao 3.º ciclo. Por fim, apresentamos e discutimos os resultados atinentes às actividades de aprendizagem solicitadas/sugeridas

nos manuais escolares de Formação Cívica no âmbito de cada um dos temas/conteúdos propostos nesses manuais. Os dados obtidos foram sujeitos a um tratamento por frequências absolutas e percentagens, sendo que no caso das actividades de aprendizagem solicitadas/sugeridas no âmbito de cada um dos temas/conteúdos se procedeu apenas a um tratamento dos dados por frequências absolutas.

5.2.1. Resultados Relativos aos Temas/Conteúdos Propostos nos Manuais Escolares de Formação Cívica

Os temas/conteúdos da cidadania que são propostos pelos manuais escolares de Formação Cívica foram um dos eixos de análise. Os dados obtidos foram sujeitos a um tratamento por frequências absolutas e percentagens em função das categorias de análise para a totalidade dos manuais escolares de Formação Cívica e para cada um deles (Tabelas 1 -D, 2 – D, 3 – D, 4 – D, 5 – D, Anexo D). Na análise destes resultados, utilizámos a escala de diversidade dos temas/conteúdos propostos em cada um dos manuais escolares. Esta escala é uma escala de quatro graus (cf. 4.4). Na análise comparativa entre os resultados obtidos para os manuais escolares e os obtidos para os professores, utilizámos a escala de concordância entre os temas/conteúdos propostos nos manuais escolares e os temas/conteúdos dinamizados pelos professores e entre os temas/conteúdos privilegiados nos manuais escolares e os privilegiados pelos professores. Esta escala é uma escala de quatro graus (cf. 4.4). Para facilitar a leitura dos resultados, procedemos ao agrupamento dos temas/conteúdos em privilegiados ($\geq 5\%$ do número total de fichas) e pouco privilegiados ($<5\%$ do número total de fichas), como já foi anteriormente referido (cf. 4.4) e ao tratamento gráfico dos resultados relativos aos temas/conteúdos privilegiados.

5.2.1.1. Resultados Relativos à Globalidade dos Manuais Escolares de Formação Cívica

A figura 18 permite-nos inferir os resultados relativos aos temas/conteúdos da cidadania que são privilegiados na globalidade dos manuais escolares de Formação Cívica.

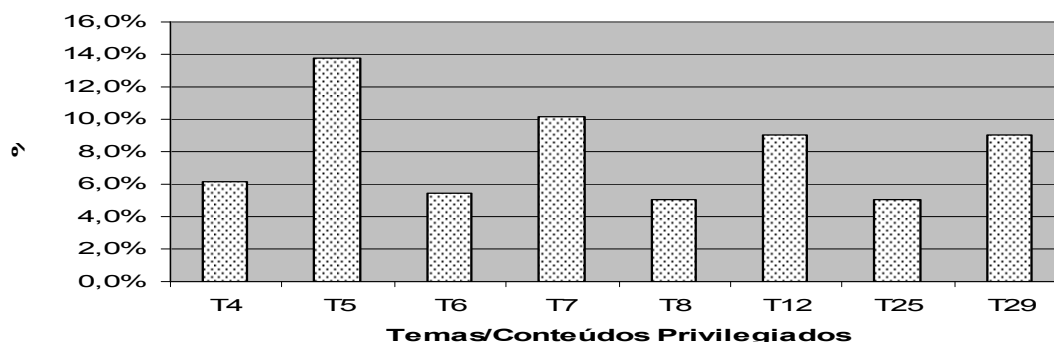


Figura 18. Temas/Conteúdos privilegiados na globalidade dos manuais escolares de formação cívica.

Nota: T4 – Educação moral; T5 – Educação para as relações interpessoais; T6 – Educação para a participação na vida escolar; T7 – Educação ambiental; T8 – Educação do consumidor; T12 – Educação para a saúde; T25 – Educação para as questões éticas globais; T29 – Educação para os Direitos do Homem.

Os temas/conteúdos mais abordados ($\geq 10\%$ do número total de fichas, quando considerado o total de fichas dos quatro manuais que constituíram a amostra) são *educação para as relações interpessoais* (13,8%), *educação ambiental* (10,1%). Estes dois temas/conteúdos surgiram na literatura teórico-conceitual (cf. Cap.2, secção 2.2) como elementos da Educação para a Cidadania: (i) no que se refere à *educação para as relações interpessoais*, Figueiredo (2002), em *Horizontes da educação para a cidadania na educação básica*, texto publicado em edição do Ministério da Educação, defende ser um dos temas/conteúdos promotor do desenvolvimento das competências transversais na área da Educação para a Cidadania - escutar os outros, estabelecer relações de empatia, tolerância, solidariedade -; (ii) a *educação ambiental* enquanto parte integrante da educação para a cidadania é defendida por Audigier (2000), Monteiro (2001), Nogueira & Silva (2001), Ruiz & Valejos (2003), e também é um dos temas/conteúdos propostos nas *Medidas da reorganização curricular* (Abrantes, 2001 d) para a Educação para a Cidadania e na LBSE para a área de Formação Pessoal e Social.

Os temas/conteúdos *educação para a saúde* (9,1%); *educação para os Direitos do Homem* (9,1%); *educação moral* (6,2%), *educação para a participação na vida escolar* (5,4%), *educação do consumidor* (5,1%) e *educação para as questões éticas globais* (5,1%) são também privilegiados nos manuais da amostra (entre os 5% e 10%, da totalidade das fichas dos quatro manuais). Estes temas/conteúdos são também mencionados por investigadores em Educação para a Cidadania e/ou nos documentos relativos ao actual sistema educativo português para a Educação para a Cidadania e/ou para a Formação Cívica e para a área da Formação Pessoal e Social (cf. Cap. 2, secção 2.2), assim: (i) quanto à *educação para a saúde* é um dos temas/conteúdos preconizados na LBSE para a área de Formação Pessoal e Social e também é um tema/conteúdo proposto no âmbito da Educação para a Cidadania nas *Medidas de reorganização curricular* (Abrantes, 2001 d); (ii) a *educação para os Direitos do Homem* é defendida por Audigier (2000), Paixão (2000), Monteiro (2001), Lajo & Puig (2003), Moriyón (2003); (iii) a *educação moral* é defendida por Audigier (2000), Monteiro (2001), Stoer (2001), Cantero & Olmeda (2003), Herraiz (2003), Moriyón (2003), Naval (2003), Sánchez (2003), Sierra (2003), Leleux (2006), Rath et al (1992 a, b c), Lickona (1992), Kohlberg (1981,1992) e na LBSE, *princípios organizativos* artigo 3.º, alínea b); (iv) a *educação para a*

participação na vida escolar é estabelecida no Decreto-Lei n.º 6/2001, para a área da Formação Cívica e, igualmente, na LBSE, para a área da Formação Pessoal e Social; (v) *educação do consumidor* é proposta na LBSE, para a área da Formação Pessoal e Social; (vi) a *educação para as questões éticas globais* é defendida por Beltrão & Nascimento (2000), Lajo & Puig (2003), Moriyón (2003), Sánchez (2003), Sierra (2003).

Face ao exposto, os temas/conteúdos contemplados na globalidade dos manuais analisados parecem, não contemplar todos os temas/conteúdos referidos nos documentos legais e oficiais da Reorganização Curricular do Ensino Básico e no legalmente estabelecido na LBSE, para a área da Formação Pessoal e Social.

Os temas/conteúdos pouco privilegiados são: *educação para a resolução de conflitos nas relações interpessoais* (0,7%); *educação para a resolução de conflitos na comunidade escolar* (1,4%); *educação para a civilidade* (2,5%); *educação rodoviária* (1,8%); *educação familiar* (2,2%); *educação sexual* (4,7%); *educação para a prevenção de acidentes* (1,4%); *educação para o mundo do trabalho* (3,3%); *educação para os meios de comunicação social* (1,1%); *educação europeia* (1,4%); *educação para as instituições internacionais* (1,4%); *educação para as organizações não governamentais* (0,4%); *educação política e administrativa nacional* (2,9%); *educação política e administrativa local* (1,4%); *educação para a identidade nacional* (3,6%); *educação para assuntos nacionais* (1,8%); *educação para a participação em serviços cívicos* (0,4%); *educação para a participação na comunidade* (1,1%); *educação para o mundo globalizado* (1,1%); *educação para as tecnologias da informação e comunicação* (1,1%); *educação para a paz* (0,4%) pois representam menos de 5% quando consideramos a totalidade das fichas dos quatro manuais.

Os quatro manuais analisados privilegiam oito dos vinte e nove temas/conteúdos que constituem as categorias de análise. Dos vinte e um temas/conteúdos que os manuais parecem privilegiar pouco, catorze são apontados por investigadores na área da Educação para a Cidadania (cf. Cap. 2, secção 2.2) como parte integrante da formação de cidadãos – *educação para o mundo do trabalho* (Audigier, 2000); *educação para os meios de comunicação social* (Cantero & Olmeda, 2003); *educação europeia* (Audigier, 2000; Monteiro, 2001; Nogueira & Silva, 2001; Perrenoud, 2002; Lajo & Puig, 2003; Leleux, 2006); *educação para as instituições internacionais* (Audigier, 2000; Cogan, 2000; Perrenoud, 2002); *educação para as organizações não governamentais* (Naval, 2003); *educação política e administrativa nacional* (Beltrão & Nascimento, 2000; Cogan, 2000; Perrenoud, 2002; Lajo & Puig, 2003; Naval, 2003); *educação política e administrativa*

local (Beltrão & Nascimento, 2000; Cogan, 2000; Perrenoud, 2002; Lajo & Puig, 2003; Naval, 2003); *educação para a identidade nacional* (Lajo & Puig, 2003; Moriyón, 2003; Naval, 2003); *educação para assuntos nacionais* (Beltrão & Nascimento, 2000; Perrenoud, 2002; Lajo & Puig, 2003; Naval, 2003); *educação para a participação em serviços cívicos* (Naval, 2003; Sánchez, 2003); *educação para a participação na comunidade* (Audigier, 2000; Cogan, 2000; Perrenoud, 2002; Sánchez, 2003; Leleux, 2006); *educação para o mundo globalizado* (Beltrão & Nascimento, 2000; Lajo & Puig, 2003; Moriyón, 2003; Sánchez, 2003; Sierra, 2003); *educação para as tecnologias da informação e comunicação* (Nogueira & Silva, 2000; Moriyón, 2003; Naval, 2003); *educação para a paz* (Paixão, 2000; Herraiz, 2003). Acresce ainda salientar que cinco dos vinte e um temas/conteúdos são sugeridos/propostos nos documentos relativos ao actual sistema educativo português – *educação rodoviária* (no âmbito da Educação para a Cidadania em *Medidas de reorganização curricular*, Abrantes, 2001 d); *educação familiar* (LBSE, para a área de Formação Pessoal e Social); *educação sexual* (LBSE, para a área de Formação Pessoal e Social e nas *Medidas de reorganização curricular* (Abrantes, 2001 d), para a Educação para a Cidadania.); *educação para a prevenção de acidentes* (LBSE, para a área de Formação Pessoal e Social); *educação para o mundo do trabalho* (objectivos da LBSE).

No que respeita à *educação para a resolução de conflitos nas relações interpessoais* e à *educação para a resolução de conflitos na comunidade escolar*, o facto de serem temas/conteúdos pouco privilegiados talvez se deva ao facto de se tratar de assuntos cujas especificidades/características dependem fortemente do contexto, sendo difícil contemplar nos manuais escolares contextos que obedeçam às especificidades das situações que emergem no contexto das diferentes turmas e ou escolas.

Muitos dos temas/conteúdos mencionados na literatura teórico-conceitual parecem ser pouco privilegiados pelos manuais escolares. Atendendo a que as fundamentações apresentadas pelos autores nos manuais analisados são, regra geral, pouco sustentadas teórico e empiricamente (o manual 1 justifica as suas opções alegando que o aumento de situações de conflito em meio escolar exige que o importante seja aprender a relacionar-se; o manual 2 alega que o conteúdo foi seleccionado em função do que os autores julgam ser o interesse dos alunos e apresenta o cidadão como um indivíduo mais informado e mais consciente dos seus direitos e deveres; o manual 3 faz a apologia da cidadania participativa, que no entender dos autores deve radicar numa educação para os valores, sendo estes últimos os que emergiram da Revolução Francesa; no manual 4, os critérios subjacentes à selecção do conteúdo estão referenciados a um conjunto de competências que

os autores consideram essenciais, não explicando, contudo, porquê, nem a relação entre umas e outros) seria importante averiguar, num outro estudo, que critérios foram utilizados na selecção dos temas/conteúdos que propõem e em que linhas teórico-empíricas radicam.

5.2.1.2. Comparação Entre os Resultados da Globalidade dos Manuais e os Resultados dos Professores Globalmente Considerados

Os manuais analisados contemplam, na globalidade, vinte e nove dos trinta e seis temas/conteúdos indicados pelos professores, apresentando muita concordância global (80,6%).

Dos oito temas/conteúdos privilegiados na globalidade dos manuais, sete são igualmente privilegiados pelos professores, globalmente considerados. Nem todos os temas/conteúdos privilegiados pelos professores são privilegiados pela globalidade dos manuais. De facto, dos dezassete temas/conteúdos privilegiados pelos professores, os manuais privilegiam sete, não contemplam dois (*educação do carácter* e *educação para a inter/multiculturalidade*), e privilegiam pouco os restantes. A concordância entre os temas/conteúdos privilegiados nos manuais e os privilegiados pelos professores, globalmente considerados, é pouca (38,9%).

5.2.1.3. Resultados Relativos ao Manual 1

A figura 19 permite-nos inferir os resultados relativos aos temas/conteúdos da cidadania que são privilegiados no Manual 1, um dos quatro manuais escolares de Formação Cívica que constituíram a amostra e que se destina a todo o ensino básico.

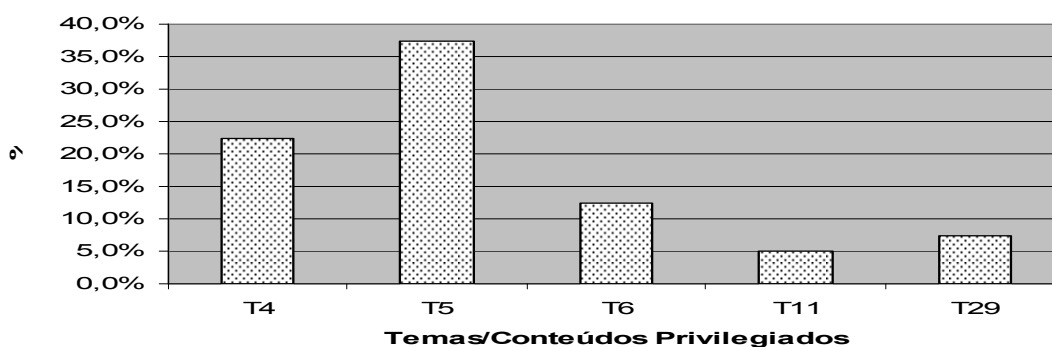


Figura 19. Temas/Conteúdos privilegiados no manual 1.

Nota: T4 – Educação moral; T5 – Educação para as relações interpessoais; T6 – Educação para a participação na vida escolar; T11 – Educação sexual; T29 – Educação para os Direitos do Homem.

Os temas/conteúdos mais abordados (\geq a 10% do total de fichas do manual) no manual 1 que é destinado à totalidade do ensino básico são: *educação para as relações interpessoais* (37,5%); *educação moral* (22,5%); *educação para a participação na vida*

escolar (12,5%). A *educação para os Direitos do Homem* (7,5%) e a *educação sexual* (5%) são, também, temas/conteúdos privilegiados (abordados em 5% a 10% de fichas do manual).

Os temas/conteúdos pouco privilegiados no manual 1 são: *educação para a resolução de conflitos nas relações interpessoais* (2,5%); *educação ambiental* (2,5%); *educação do consumidor* (2,5%); *educação rodoviária* (2,5%); *educação para a saúde* (2,5%); *educação para a prevenção de acidentes* (2,5%) pois são abordados em menos de 5% do total de fichas do manual.

Em síntese, dos vinte e nove *temas/conteúdos* que constituem as categorias de análise, o manual 1 explora apenas onze, indiciando pouca diversidade (37,9%). Parece privilegiar cinco e privilegiar pouco os restantes seis. Atendendo a que se trata de um manual que se destina à totalidade do ensino básico talvez constitua uma limitação a sua pouca diversidade de temas/conteúdos.

5.2.1.4 Comparação Entre os Resultados do Manual 1 e os Resultados dos Professores Globalmente Considerados

Atendendo a que este manual se destina à totalidade do ensino básico comparámos os resultados do manual 1 com os dos professores, globalmente considerados, tendo constatado que o manual 1 contempla onze dos trinta e seis temas/conteúdos indicados pelos professores, apresentando pouca concordância global (30,6%).

Dos cinco temas/conteúdos privilegiados neste manual, quatro são igualmente privilegiados pelos professores. Nem todos os temas/conteúdos privilegiados pelos professores são privilegiados no manual 1. De facto, dos dezassete temas/conteúdos privilegiados pelos professores, o manual 1 privilegia quatro, não contempla nove (*educação para a civilidade, educação do carácter, educação para a resolução de conflitos na comunidade escolar, educação para a paz, educação para a inter/multiculturalidade, educação familiar, educação para a participação em serviços cívicos, educação para a participação na comunidade, educação para as questões éticas globais*) e privilegia pouco os restantes. A concordância entre os temas/conteúdos privilegiados no manual 1 e os privilegiados pelos professores é muito pouca (22,2%).

5.2.1.5. Resultados Relativos ao Manual 2

A figura 20 permite-nos inferir os resultados relativos aos temas/conteúdos da cidadania que são privilegiados no manual 2.

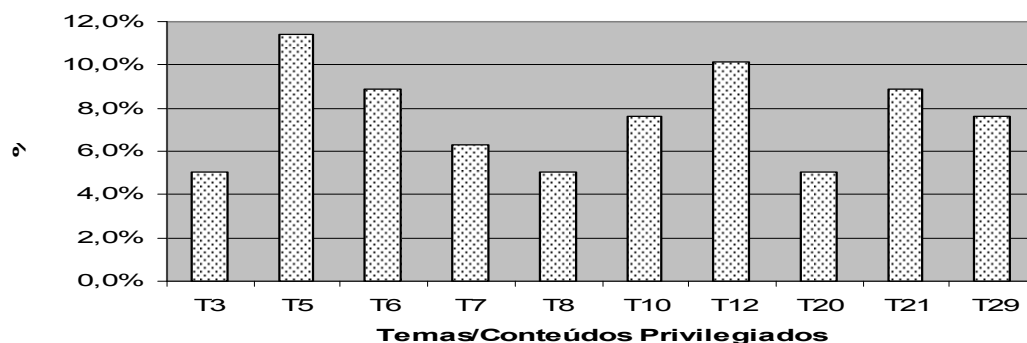


Figura 20. Temas/Conteúdos privilegiados no manual 2.

Nota: T3 – Educação para a cidadania; T5 – Educação para as relações interpessoais; T6 – Educação para a participação na vida escolar; T7 – Educação ambiental; T8 – Educação do consumidor; T10 – Educação familiar; T12 – Educação para a saúde; T20 – Educação política e administrativa local; T21 – Educação para a identidade nacional; T29 – Educação para os Direitos do Homem.

Os temas/conteúdos mais abordados ($\geq 10\%$ do número total de fichas do manual) são a *educação para as relações interpessoais* (11,4%) e a *educação para a saúde* (10,1%). São também privilegiados (5% a 10% do número total de fichas do manual) os temas/conteúdos: *educação para a participação na vida escolar* (8,9%); *educação para a identidade nacional* (8,9%); *educação familiar* (7,6%); *educação para os Direitos do Homem* (7,6%); *educação ambiental* (6,3%); *educação para a cidadania* (5,1%); *educação do consumidor* (5,1%); *educação política e administrativa local* (5,1%).

Os temas/conteúdos pouco privilegiados são: *educação europeia* (3,8%), *educação política e administrativa nacional* (3,8%), *educação para a prevenção de acidentes* (2,5%), *educação para as instituições internacionais* (2,5%), *educação rodoviária* (2,5%), *educação para a resolução de conflitos na comunidade escolar* (1,3%), *educação moral* (1,3%), *educação para o mundo do trabalho* (1,3%), *educação para os meios de comunicação social* (1,3%), *educação para a participação na comunidade* (1,3%), *educação para o mundo globalizado* (1,3%), *educação para as tecnologias da informação e comunicação* (1,3%), pois são abordados em menos de 5% do total de fichas do manual.

Em síntese, os resultados parecem indicar que este manual apresenta muita diversidade de temas/conteúdos (75,9%), pois contempla vinte e dois dos vinte e nove que constituem as categorias de análise. Contudo, parece privilegiar apenas dez, o que pode restringir a efectividade dessa diversidade.

5.2.1.6 Comparação Entre os Resultados do Manual 2 e os Resultados dos Professores do 2º Ciclo do Ensino Básico

Atendendo a que este manual se destina ao 2º ciclo do ensino básico comparámos os resultados do manual 2 com os dos professores de 2º ciclo, tendo constatado que o manual 2 contempla vinte e dois dos trinta e seis temas/conteúdos indicados pelos professores do 2.º ciclo, apresentando alguma concordância global (61,1%).

Dos dez temas/conteúdos privilegiados neste manual, cinco são igualmente privilegiados pelos professores do 2.º ciclo. Nem todos os temas/conteúdos privilegiados pelos professores do 2.º ciclo são privilegiados pelo manual 2. De facto, dos dezasseis temas/conteúdos privilegiados pelos professores do 2.º ciclo, o manual 2 privilegia cinco, não contempla sete (*educação para a resolução de conflitos nas relações interpessoais, educação do carácter, educação para a participação em serviços cívicos, educação para a participação na comunidade, educação para as questões éticas globais, educação para a inter/multiculturalidade e educação para a paz*) e privilegia pouco os restantes. A concordância entre os temas/conteúdos privilegiados pela manual 2 e os privilegiados pelos professores do 2.º ciclo é muito pouca (23,8%).

5.2.1.7. Resultados Relativos ao Manual 3

A figura 21 permite-nos inferir os resultados relativos aos temas/conteúdos da cidadania que são privilegiados no manual 3.

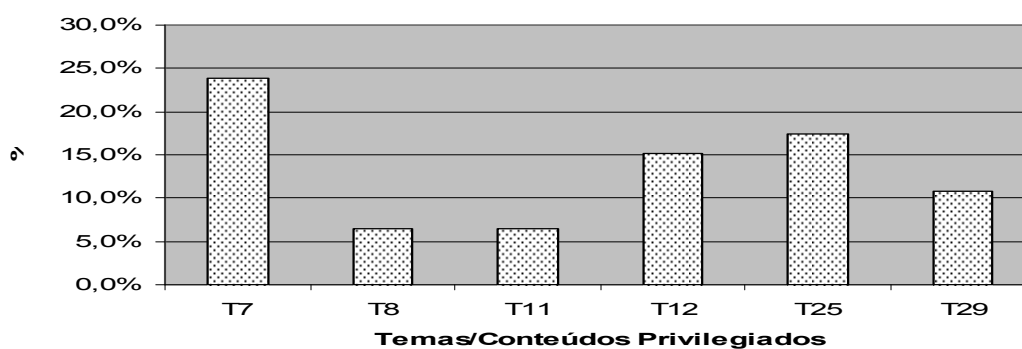


Figura 21. Temas/Conteúdos privilegiados no manual 3.

Nota: T7 – Educação ambiental; T8 – Educação do consumidor; T11 – Educação sexual; T12 – Educação para a saúde; T25 – Educação para questões éticas globais; T29 – Educação para os Direitos do Homem.

Os temas/conteúdos mais abordados ($\geq 10\%$ do número total de fichas do manual) no manual 3 são: *educação ambiental* (23,9%); *educação para as questões éticas globais* (17,4%), *educação para a saúde* (15,2%), *educação para os Direitos do Homem* (10,9%).

A *educação do consumidor* (6,5%), e a *educação sexual* (6,5%) são temas/conteúdos que também são privilegiados (5% a 10% do número total de fichas do manual).

Os temas/conteúdos pouco privilegiados no manual 3 são: *educação política e administrativa nacional* (4,3%); *educação para a participação na comunidade* (4,3%); *educação para a resolução de conflitos na comunidade escolar* (2,2%); *educação para a participação na vida escolar* (2,2%); *educação rodoviária* (2,2%); *educação europeia* (2,2%); *educação para as instituições internacionais* (2,2%), pois são abordados em menos de 5% do total de fichas do manual.

Em síntese, o manual 3 aborda treze dos vinte e nove temas/conteúdos que constituem as categorias de análise, evidenciando pouca diversidade (44,8%) que parece ser ainda mais acentuada quando constatamos que desses treze temas/conteúdos, apenas seis parecem ser privilegiados.

5.2.1.8 Comparação Entre os Resultados do Manual 3 e os Resultados dos Professores do 3.º Ciclo do Ensino Básico

Atendendo a que o manual 3 se destina ao 3º ciclo do ensino básico comparámos os resultados do manual 3 com os resultados dos professores do 3º ciclo tendo constatado que o manual 3 contempla treze dos trinta e seis temas/conteúdos indicados pelos professores do 3.º ciclo, apresentando pouca concordância global (36,1%).

Dos seis temas/conteúdos privilegiados neste manual, quatro são igualmente privilegiados pelos professores do 3.º ciclo. Nem todos os temas/conteúdos privilegiados pelos professores do 3.º ciclo são privilegiados pelo manual 3. De facto, dos dezoito temas/conteúdos privilegiados pelos professores do 3.º ciclo, o manual 3 privilegia quatro, não contempla onze (*educação para a resolução de conflitos nas relações interpessoais, educação para a civilidade, educação do carácter, educação moral, educação para as relações interpessoais, educação familiar, educação para o mundo do trabalho, educação para a participação em serviços cívicos, educação para as tecnologias da informação e comunicação, educação para a inter/multiculturalidade, educação para a paz*), e privilegia pouco os restantes. A concordância entre os temas/conteúdos privilegiados no manual 3 e os privilegiados pelos professores do 3.º ciclo é muito pouca (20,0%).

5.2.1.9. Resultados Relativos ao Manual 4

A figura 22 permite-nos inferir os resultados relativos aos temas/conteúdos da cidadania que são privilegiados no manual 4.

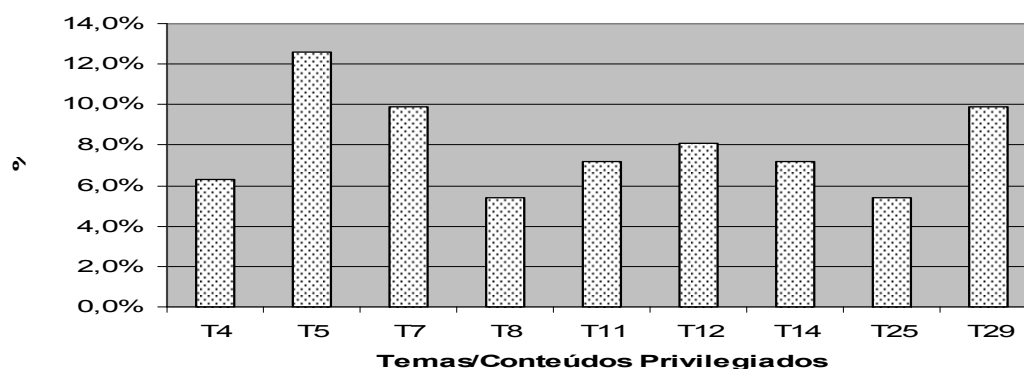


Figura 22. Temas/Conteúdos privilegiados no manual 4.

Nota: T4 – Educação moral; T5 – Educação para as relações interpessoais; T7 – Educação ambiental; T8 – Educação do consumidor; T11 – Educação sexual; T12 – Educação para a saúde; T14 – Educação para o mundo do trabalho; T25 – Educação para as questões éticas globais; T29 – Educação para os Direitos do Homem.

O tema/conteúdo mais abordado ($\geq 10\%$ do número total de fichas do manual 4) é a *educação para as relações interpessoais* (12,6%). São também privilegiados (5% a 10% do número total de fichas) os temas/conteúdos: *educação ambiental* (9,9%), *educação para os Direitos do Homem* (9,9%), *educação para a saúde* (8,1%), *educação sexual* (7,2%), *educação para o mundo do trabalho* (7,2%), *educação moral* (6,3%), *educação do consumidor* (5,4%), *educação para as questões éticas globais* (5,4%).

Os temas/conteúdos pouco privilegiados ($< 5\%$ do número total de fichas do manual) são: *educação para os assuntos nacionais* (4,5%), *educação para a civilidade* (2,7%), *educação política e administrativa nacional* (2,7%), *educação para a identidade nacional* (2,7%), *educação para a resolução de conflitos na comunidade escolar* (1,8%), *educação para a participação na vida escolar* (1,8%), *educação para os meios de comunicação social* (1,8%), *educação para o mundo globalizado* (1,8%), *educação para as tecnologias de informação e comunicação* (1,8%), *educação para a resolução de conflitos nas relações interpessoais* (0,9%), *educação rodoviária* (0,9%), *educação para a prevenção de acidentes* (0,9%), *educação para as instituições internacionais* (0,9%), *educação para as organizações não governamentais* (0,9%), *educação para a participação em serviços cívicos* (0,9%), *educação para a paz* (0,9%).

Em síntese, o manual 4 aborda vinte e cinco dos vinte e nove temas/conteúdos que constituem as categorias de análise, evidenciando muita diversidade (86,2%) e conferindo à Formação Cívica um carácter mais amplo que os manuais anteriores (manual 1, manual 2 e manual 3). De salientar, no entanto, que a expressividade/effectividade dessa diversidade

parece ser limitada, pois os resultados indicam que desses vinte e cinco temas/conteúdos, são privilegiados apenas nove.

5.2.1.10 Comparação Entre os Resultados do Manual 4 e os Resultados dos Professores do 3.º Ciclo do Ensino Básico

Atendendo a que o manual 4 se destina ao 3º ciclo do ensino básico comparámos os resultados do manual 4 com os resultados dos professores do 3º ciclo, tendo constatado que o manual 4 contempla vinte e cinco dos trinta e seis temas/conteúdos indicados pelos professores do 3.º ciclo, apresentando alguma concordância global (69,4%).

Dos nove temas/conteúdos privilegiados neste manual, sete são igualmente privilegiados pelos professores do 3.º ciclo. Nem todos os temas/conteúdos privilegiados pelos professores do 3.º ciclo são privilegiados pelo manual 4. De facto, dos dezoito temas/conteúdos privilegiados pelos professores do 3.º ciclo, o manual 4 privilegia sete, não contempla quatro (a *educação do carácter*, a *educação familiar*, a *educação para a participação na comunidade*, e a *educação para a inter/multiculturalidade*), e privilegia pouco os restantes. A concordância entre os temas/conteúdos privilegiados pelo manual 4 e os privilegiados pelos professores é pouca (35,0%).

5.2.2. Resultados Relativos às Actividades de Aprendizagem Propostas nos Manuais Escolares de Formação Cívica

As actividades de aprendizagem que são solicitadas/sugeridas nos manuais escolares de Formação Cívica foram outro dos eixos de análise. Os dados obtidos foram sujeitos a um tratamento por frequências absolutas e percentagens em função das categorias de análise para a totalidade dos manuais escolares de Formação Cívica e para cada um deles (Tabela 6, Anexo D). Na análise destes resultados, utilizámos a escala de diversidade das actividades de aprendizagem solicitadas/sugeridas nos manuais escolares. Esta escala é uma escala de quatro graus (cf. 4.4). Na análise comparativa entre os resultados obtidos para os manuais escolares e os obtidos para os professores, utilizámos a escala de concordância entre as actividades de aprendizagem solicitadas/sugeridas nos manuais escolares de Formação Cívica e as actividades de aprendizagem dinamizadas pelos professores e entre as actividades de aprendizagem privilegiadas pelos manuais escolares e pelos professores. Esta escala é uma escala de quatro graus (cf. 4.4). Para facilitar a leitura dos resultados, procedemos ao agrupamento das actividades de aprendizagem em privilegiadas ($\geq 5\%$ do número total de actividades de aprendizagem) e

pouco privilegiadas (<5% do número total de actividades de aprendizagem), como já foi anteriormente referido (cf. 4.4) e ao tratamento gráfico dos resultados relativos às actividades de aprendizagem privilegiadas..

5.2.2.1. Resultados Relativos à Globalidade dos Manuais Escolares de Formação Cívica

A figura 23 permite-nos inferir os resultados relativos às actividades de aprendizagem privilegiadas na globalidade dos manuais escolares de Formação Cívica.

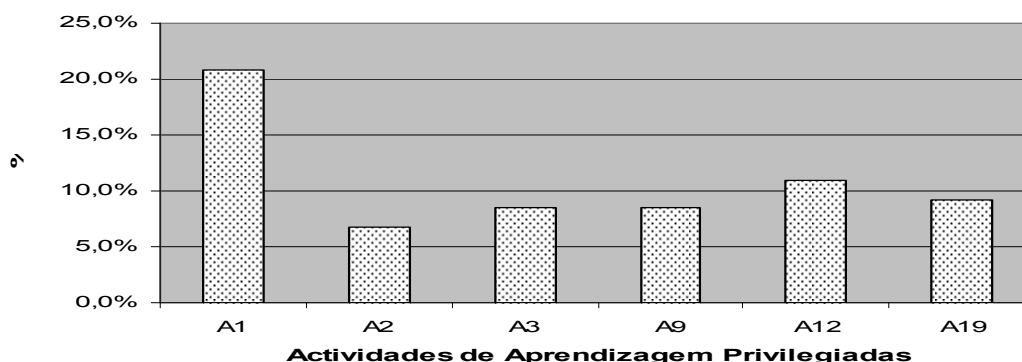


Figura 23. Actividades de aprendizagem privilegiadas na globalidade dos manuais escolares de formação cívica.

Nota: A1 – leitura e interpretação de textos; A2 – pesquisa de informação na internet; A3 – pesquisa de informação em livros, revistas, etc; A9 – discussão de temas, questões ou incidentes globais; A12 – reflexão individual; A19 – organização de informação.

As actividades de aprendizagem mais solicitadas/sugeridas ($\geq 10\%$ do número total de actividades identificadas no conjunto dos quatro manuais analisados) são a *leitura e interpretação de textos* (20,8%) e a *reflexão individual* (10,9%), que assumem particular relevância no âmbito da Educação para a Cidadania, pois que: (i) a leitura, perspectivada como um processo de obtenção de significados, é, de acordo com Oliveira (1997), uma ferramenta basilar para a compreensão do mundo e para a contextualização do conhecimento, devendo o aluno, ao longo do seu percurso escolar, ser solicitado a participar em situações de aprendizagem que envolvam actividades de leitura. É, possivelmente, neste sentido que Vilela *et al* (1995) consideram que ensinar para a leitura é uma necessidade básica no âmbito da Educação para a Cidadania; (ii) a reflexão individual, de acordo com Audigier (2000), possibilita ao indivíduo a reflexão sobre o significado pessoal e social dos seus actos, potenciando o exercício competente da cidadania democrática; a reflexão individual é considerada, também, uma actividade de clarificação de valores, possibilitando o reflectir sobre escolhas (Raths *et al*, 1992 c), no desenvolvimento do raciocínio moral, pois os dilemas morais são, de acordo com Leleux (2006), “importantes elementos de reflexão” (p. 123) e na educação do carácter, uma vez

que Lickona (1992) considera importante que os alunos sejam sujeitos a situações de reflexão moral. Os manuais analisados privilegiam ainda (5% a 10% do número total de actividades identificadas no conjunto dos quatro manuais analisados) as actividades de aprendizagem: *organização de informação* (9,1%); *pesquisa de informação em livros, revistas, etc.* (8,5%); *discussão de temas, questões ou incidentes globais* (8,5%); e *pesquisa da informação na internet* (6,7%). As actividades de aprendizagem privilegiadas na globalidade dos manuais contemplam apenas algumas das actividades de aprendizagem sugeridas nos textos oficiais relativos quer à Formação Cívica (reflexão, discussão de questões importantes), quer à Educação para a Cidadania (comunicação e expressão).

As actividades de aprendizagem pouco privilegiadas são: *jogos interpessoais, de papéis e dramatizações* (4,2%); *recolha de informação* (4,2%); *actividades de clarificação de atitudes e valores* (4,1%); *actividades de autoconhecimento* (2,9%); *discussão de questões pessoais dos alunos* (2,3%); *intervenção de pessoas exteriores à escola oriundas da comunidade envolvente* (2,2%); *discussão de questões da vida diária* (2,0%); *assembleias de turma* (1,6%); *discussão de temas, questões ou incidentes nacionais* (1,4%); *resolução de problemas* (1,3%); *discussão de temas relacionados com a escola* (1,3%); *intervenção na/da família* (1,2%); *intervenção cívica* (1,1%); *intervenção na comunidade escolar* (1,0%); *dilemas morais* (0,7%); *tempestade de ideias* (0,7%); *visita de estudo* (0,7%); *discussão de temas, questões ou incidentes locais* (0,4%); *discussão de questões actuais relacionando-as com o passado numa perspectiva de futuro* (0,4%); *eleição do delegado de turma* (0,4%); *actividade experimental* (0,4%); *preenchimento de formulário* (0,2%); *intercâmbio escolar* (0,2%); *envolvimento em projectos comunitários* (0,1%); *resposta a questionário de conhecimentos* (0,1%); *jogo de palavras* (0,1%); *trabalho de campo* (0,1%), pois constituem menos de 5% do número total de actividades de aprendizagem identificadas no conjunto dos quatro manuais analisados. Destas vinte e sete actividades de aprendizagem pouco privilegiadas na globalidade dos manuais, nove são referenciadas nos documentos legais e oficiais relativos à reorganização curricular do ensino básico, quer nos que se referem à Formação Cívica (debate de questões consideradas pertinentes, actividades que contribuam para que se conheçam melhor a si próprios, assembleias de turma, diálogo e reflexão sobre experiências vividas e preocupações sentidas pelos alunos, resolução de problemas), quer nos que se referem à Educação para a Cidadania (ampliar o conhecimento sobre si mesmo, resolução de problemas).

5.2.2.2 Comparação Entre os Resultados da Globalidade dos Manuais e os Resultados dos Professores Globalmente Considerados

Das trinta e três actividades de aprendizagem contempladas na globalidade dos manuais analisados, dezoito são também indicadas pelos professores. De salientar que uma das actividades de aprendizagem indicada pelos professores não é contemplada na globalidade dos manuais (*envolvimento em organizações cívicas*). Existe alguma concordância global entre as actividades de aprendizagem contempladas na globalidade dos manuais e as indicadas pelos professores (52,9%).

Relativamente às actividades de aprendizagem privilegiadas, das seis que são privilegiadas na globalidade dos manuais, cinco são igualmente privilegiadas pelos professores, e a outra actividade de aprendizagem não é indicada (*organização da informação*). Nem todas as actividades de aprendizagem privilegiadas pelos professores são privilegiadas na globalidade dos manuais. De facto, das catorze actividades de aprendizagem privilegiadas pelos professores, cinco são igualmente privilegiadas na globalidade dos manuais e as restantes são pouco privilegiadas. A concordância entre as actividades de aprendizagem privilegiadas na globalidade dos manuais e as privilegiadas pelos professores é pouca (33,3%).

5.2.2.3. Resultados Relativos ao Manual 1

A figura 24 permite-nos inferir os resultados relativos às actividades de aprendizagem privilegiadas no manual 1.

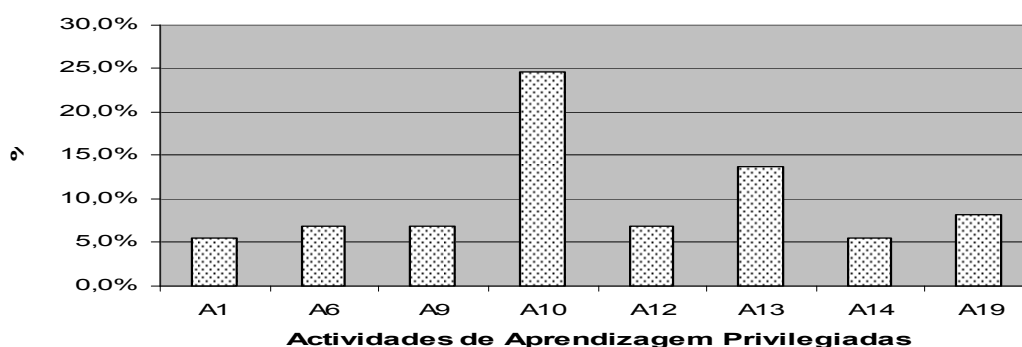


Figura 24. Actividades de aprendizagem privilegiadas no manual 1.

Nota: A1 – leitura e interpretação de textos; A6 – discussão de questões da vida diária; A9 – discussão de temas, questões ou incidentes globais; A10 – jogos interpessoais de papéis e dramatizações; A12 – reflexão individual; A13 – actividades de clarificação de atitudes e valores; A14 – resolução de problemas; A19 – organização de informação.

As actividades de aprendizagem mais solicitadas/sugeridas ($\geq 10\%$ do número total de actividades identificadas no manual 1) são os *jogos interpessoais, de papéis e dramatizações* (24,7%) e as *actividades de clarificação de atitudes e valores* (13,7%). Este

manual privilegia ainda (5% a 10% do número total de actividades identificadas no manual 1) a *organização de informação* (8,2%); a *discussão de questões da vida diária* (6,8%), a *discussão de temas, questões ou incidentes globais* (6,8%), a *reflexão individual* (6,8%), a *leitura e interpretação de textos* (5,5%), e a *resolução de problemas* (5,5%).

As actividades de aprendizagem de *autoconhecimento* (4,1%), de *discussão de questões pessoais dos alunos* (4,1%), de *dilemas morais* (2,7%), de *recolha de informação* (2,7%), de *discussão de temas, questões ou incidentes locais* (1,4%), de *assembleias de turma* (1,4%), de *discussão de temas, questões ou incidentes relacionados com a escola* (1,4%), de *eleição do delegado de turma* (1,4%), de *resposta a questionário de conhecimentos* (1,4%) e de *tempestade de ideias* (1,4%) são pouco privilegiadas (< 5% do número total de actividades solicitadas/sugeridas neste manual).

No manual 1 são solicitadas/sugeridas dezoito das trinta e três actividades de aprendizagem que constituem as categorias de análise, apresentando alguma diversidade (54,5%), embora apenas privilegie oito das dezoito actividades de aprendizagem solicitadas/sugeridas, o que poderá limitar a efectividade dessa diversidade.

O manual 1 parece ter implícito um conceito restrito de educação para a cidadania, pois parece não privilegiar o contexto local e não contemplar o contexto nacional e a participação de âmbito comunitário e cívico.

5.2.2.4 Comparação Entre os Resultados do Manual 1 e os Resultados dos Professores Globalmente Considerados

Atendendo a que o manual 1 se destina à totalidade do ensino básico, optámos por comparar os resultados obtidos para este manual com os obtidos para os professores, globalmente considerados. Das dezoito actividades de aprendizagem contempladas no manual 1, doze são também indicadas pelos professores. O manual 1 não contempla sete (*pesquisa da informação na internet, pesquisa de informação em livros, revistas, etc, discussão de temas, questões ou incidentes nacionais, discussão de questões actuais relacionando-as com o passado numa perspectiva de futuro, envolvimento em projectos comunitários, envolvimento em organizações cívicas, intervenção nas aulas de pessoas exteriores à escola oriundas da comunidade envolvente*) das dezanove actividades de aprendizagem indicadas pelos professores. Existe pouca concordância global entre as actividades de aprendizagem solicitadas/sugeridas na globalidade dos manuais e as actividades de aprendizagem indicadas pelos professores (48,0%).

No que concerne às actividades de aprendizagem privilegiadas, das oito que são privilegiadas no manual 1, seis são também privilegiadas pelos professores, uma não é

contemplada (*organização da informação*) e outra é pouco privilegiada. Das catorze actividades de aprendizagem privilegiadas pelos professores, seis são também privilegiadas pelo manual 1, quatro não são contempladas (*pesquisa de informação na internet, pesquisa de informação em livros, revistas, etc, discussão de temas, questões ou incidentes nacionais* e a *discussão de questões actuais relacionando-as com o passado numa perspectiva de futuro*), e as restantes são pouco privilegiadas. A concordância entre as actividades de aprendizagem privilegiadas neste manual e as privilegiadas pelos professores é pouca (37,5%).

5.2.2.5. Resultados Relativos ao Manual 2

A figura 25 permite-nos inferir os resultados relativos às actividades de aprendizagem privilegiadas no manual 2.

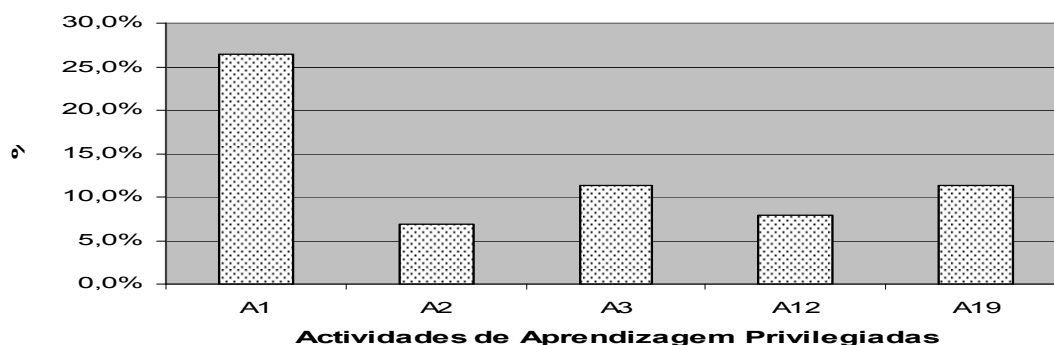


Figura 25. Actividades de aprendizagem privilegiadas no manual 2.

Nota: A1 – leitura e interpretação de textos; A2 – pesquisa de informação na internet; A3 – pesquisa de informação em livros, revistas, etc; A12 – reflexão individual; A19 – organização de informação.

As actividades de aprendizagem mais solicitadas/sugeridas ($\geq 10\%$ do número total de actividades solicitadas/sugeridas no manual 2) são *leitura e interpretação de textos* (26,5%), *pesquisa de informação em revistas, livros, etc.* (11,3%), *organização de informação* (11,3%). Este manual privilegia ainda (5% a 10% do número total de actividades solicitadas/sugeridas no manual 2) a *reflexão individual* (7,8%), e a *pesquisa da informação na internet* (6,9%).

As actividades de aprendizagem *de autoconhecimento* (4,9%); de *discussão de temas, questões ou incidentes globais* (4,9%), de *actividades de clarificação de atitudes e valores* (3,4%), de *discussão de questões da vida diária* (2,5%), de *intervenção na/da família* (2,5%), de *resolução de problemas* (2,0%), de *intervenção de pessoas exteriores à escola oriundas da comunidade envolvente* (2,0%), de *recolha de informação* (2,9%), de *discussão de questões pessoais dos alunos* (1,5%), de *jogos interpessoais, de papéis e*

dramatizações (1,5%), de discussão de temas, questões ou incidentes relacionados com a escola (1,5%), de preenchimento de formulários (1,0%), de intervenção na comunidade escolar (1,0%), de intervenção cívica (1,0%), de visita de estudo (1,0%), de discussão de temas, questões ou incidentes locais (0,5%), de dilemas morais (0,5%), de eleição do delegado de turma (0,5%), de tempestade de ideias (0,5%), de actividade experimental (0,5%), de jogo de palavras (0,5%), são pouco privilegiadas, pois são solicitadas/sugeridas em menos de 5% do número total de actividades solicitadas/sugeridas neste manual.

O manual 2 apresenta muita diversidade (78,8%), uma vez que solicita/sugere vinte e seis das trinta e três actividades de aprendizagem que constituem as categorias de análise. Contudo, privilegia apenas cinco actividades de aprendizagem o que parece limitar a diversidade apresentada.

5.2.2.6 Comparação Entre os Resultados do Manual 2 e os Resultados dos Professores do 2.º Ciclo do Ensino Básico

Atendendo a que o manual 2 se destina ao 2.º ciclo do ensino básico, comparámos os resultados obtidos para este manual com os obtidos para os professores do 2.º ciclo. Das vinte e seis actividades de aprendizagem contempladas no manual 2, catorze são também indicadas pelos professores do 2.º ciclo. O manual 2 não contempla cinco das dezanove actividades de aprendizagem indicadas pelos professores (*discussão de temas, questões ou incidentes nacionais, assembleias de turma, discussão de questões actuais relacionando-as com o passado numa perspectiva de futuro, envolvimento em projectos comunitários, envolvimento em organizações cívicas*). A concordância global entre as actividades de aprendizagem contempladas no manual 2 e as indicadas pelos professores do 2.º ciclo é pouca (45,2%).

No que se refere às actividades de aprendizagem privilegiadas, das cinco privilegiadas neste manual, quatro são também privilegiadas pelos professores do 2.º ciclo, e uma não é indicada por estes professores (*organização da informação*). Das treze actividades de aprendizagem privilegiadas pelos professores do 2.º ciclo, quatro são privilegiadas pelo manual 2, duas não são contempladas (*discussão de temas, questões ou incidentes nacionais, assembleias de turma*) e as restantes são pouco privilegiadas. A concordância entre as actividades de aprendizagem privilegiadas no manual 2 e as privilegiadas pelos professores do 2.º ciclo é pouca (28,6%).

5.2.2.7. Resultados Relativos ao Manual 3

A figura 26 permite-nos inferir os resultados relativos às actividades de aprendizagem privilegiadas no manual 3.

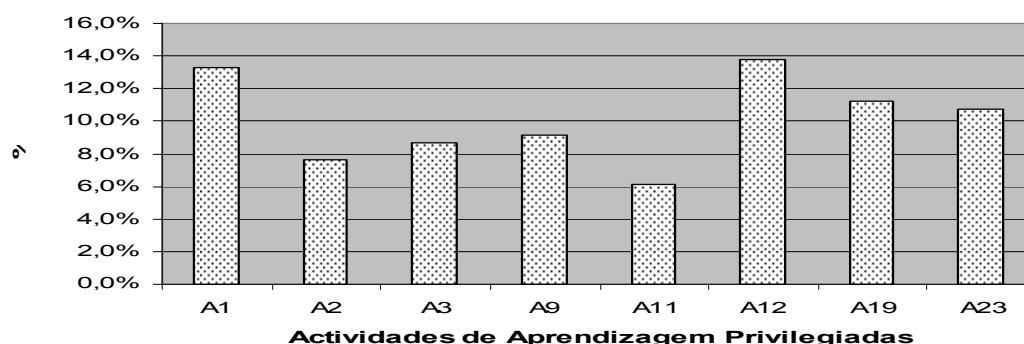


Figura 26. Actividades de aprendizagem privilegiadas no manual 3.

Nota: A1 – leitura e interpretação de textos; A2 – pesquisa de informação na internet; A3 – pesquisa de informação em livros, revistas, etc; A9 – discussão de temas, questões ou incidentes globais; A11 – assembleias de turma; A12 – reflexão individual; A19 – organização de informação; A23 – recolha de informação.

As actividades de aprendizagem mais solicitadas/sugeridas ($\geq 10\%$ do número total de actividades identificadas no manual 3) são: a *reflexão individual* (13,8%), a *leitura e interpretação de textos* (13,3%), a *organização de informação* (11,2%) e a *recolha de informação* (10,7%). O manual 3 privilegia ainda (5% a 10% do número total de actividades solicitadas/sugeridas) as actividades de aprendizagem: *discussão de temas, questões, ou incidentes globais* (9,2%), *pesquisa de informação em livros revistas, etc.* (8,7%), *pesquisa de informação na internet* (7,7%), *assembleias de turma* (6,1%).

As *actividades de autoconhecimento* (3,6%), os *jogos interpessoais, de papéis e dramatizações* (3,1%), as *actividades de clarificação de atitudes e valores* (2,6%), a *intervenção de pessoas exteriores à escola oriundas da comunidade envolvente* (2,0%), a *discussão de questões da vida diária* (1,5%), a *discussão de questões pessoais dos alunos* (1,0%), a *discussão de temas, questões ou incidentes nacionais* (1,0%), a *resolução de problemas* (1,0%), os *dilemas morais* (1,0%), a *intervenção na comunidade escolar* (1,0%), a *intervenção cívica* (1,0%), e o *trabalho de campo* (0,5%) são actividades de aprendizagem pouco privilegiadas, pois são solicitadas/sugeridas em menos de 5% do número total de actividades identificadas neste manual.

De salientar, ainda, que o manual 3 solicita/sugere vinte das trinta e três actividades de aprendizagem que constituem as categorias de análise o que indicia alguma diversidade (60,6%). Das vinte actividades de aprendizagem solicitadas/sugeridas, privilegia oito.

5.2.2.8 Comparação Entre os Resultados do Manual 3 e os Resultados dos Professores do 3.º Ciclo do Ensino Básico

Atendendo a que o manual 3 se destina ao 3.º ciclo do ensino básico, comparámos os resultados obtidos para o manual 3 com os obtidos para os professores do 3.º ciclo. Das vinte actividades de aprendizagem contempladas no manual 3, quinze são também indicadas pelos professores do 3.º ciclo. O manual 3 não contempla quatro das dezanove actividades de aprendizagem indicadas por estes professores (*discussão de temas, questões ou incidentes locais, discussão de questões actuais relacionando-as com o passado numa perspectiva de futuro, envolvimento em projectos comunitários, envolvimento em organizações cívicas*). Existe alguma concordância global entre as actividades de aprendizagem contempladas no manual 3 e as indicadas pelos professores do 3.º ciclo (62,5%).

Relativamente às actividades de aprendizagem privilegiadas, das oito privilegiadas no manual 3, os professores do 3.º ciclo privilegiam cinco, não indicam duas (*organização da informação e recolha de informação*), e privilegiam pouco as restantes. Das três actividades de aprendizagem privilegiadas pelos professores do 3.º ciclo, neste manual cinco são privilegiadas, duas não são contempladas (*discussão de temas, questões ou incidentes locais, discussão de questões actuais relacionando-as com o passado numa perspectiva de futuro*), e as restantes são pouco privilegiadas. A concordância entre as actividades de aprendizagem privilegiadas no manual 3 e as privilegiadas pelos professores do 3.º ciclo é pouca (31,3%).

5.2.2.9. Resultados Relativos ao Manual 4

A figura 27 permite-nos inferir os resultados relativos às actividades de aprendizagem privilegiadas no manual 4.

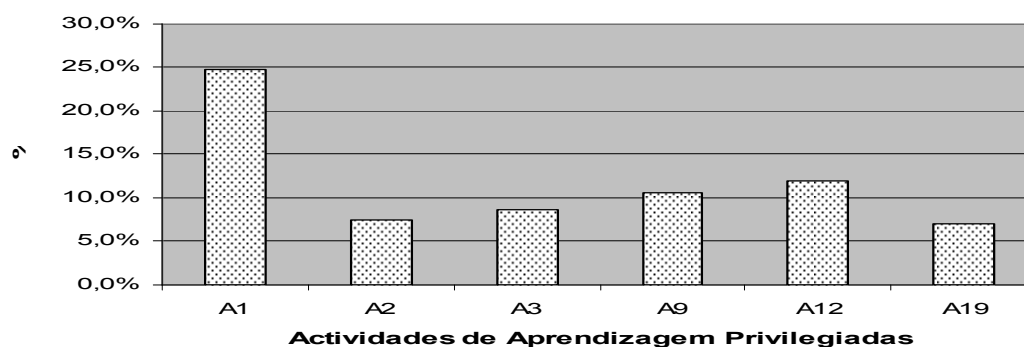


Figura 27. Actividades de aprendizagem privilegiadas no manual 4.

Nota: A1 – leitura e interpretação de textos; A2 – pesquisa de informação na internet; A3 – pesquisa de informação em livros, revistas, etc; A9 – discussão de temas, questões ou incidentes globais; A12 – reflexão individual; A19 – organização de informação.

As actividades de aprendizagem mais solicitadas/sugeridas neste manual ($\geq 10\%$ do número total de actividades solicitadas/sugeridas no manual 4) são: *leitura e interpretação de textos* (24,8%), a *reflexão individual* (12,0%) e *discussão de temas, questões ou incidentes globais* (10,6%). O manual 4 privilegia ainda (5% a 10% do número total de actividades solicitadas/sugeridas no manual 4) a *pesquisa de informação em livros, revistas, etc.* (8,6%), a *pesquisa de informação na internet* (7,5%) e a *organização de informação* (7,0%).

As actividades de *clarificação de atitudes e valores* (3,3%), *discussão de questões pessoais dos alunos* (3,1%), *participação de pessoas exteriores à escola oriundas da comunidade envolvente* (2,8%), *discussão de temas, questões ou incidentes nacionais* (2,8%), *jogos interpessoais de papéis e dramatizações* (2,2%); *discussão de temas, questões ou incidentes relacionados com a escola* (1,9%), *recolha de informação* (1,7%), *intervenção na/da família* (1,4%), *intervenção cívica* (1,4%), *actividades de autoconhecimento* (1,1%), *discussão de questões da vida diária* (1,1%), *tempestade de ideias* (1,1%), *intervenção na comunidade escolar* (1,1%), *visita de estudo* (1,1%), *discussão de questões actuais relacionando-as com o passado numa perspectiva de futuro* (0,8%), *actividade experimental* (0,6%), *intercâmbio de escolar* (0,6%), *discussão de temas, questões ou incidentes locais* (0,3%), *resolução de problemas* (0,3%), *dilemas morais* (0,3%), *envolvimento em projectos comunitários* (0,3%), e *eleição do delegado de turma* (0,3%), são actividades de aprendizagem pouco privilegiadas (<5% do número total de actividades solicitadas/sugeridas no manual 4).

O manual 4 solicita/sugere vinte e oito das trinta e três actividades de aprendizagem que constituem as categorias de análise. Os resultados parecem indicar que este manual apresenta muita diversidade (84,8%). Contudo, privilegia apenas seis actividades de aprendizagem, o que parece limitar a efectividade dessa diversidade.

5.2.2.10 Comparação Entre os Resultados do Manual 4 e os Resultados dos Professores do 3.º Ciclo do Ensino Básico

Atendendo a que o manual 4 se destina ao 3.º ciclo do ensino básico, comparámos os resultados obtidos para o manual 4 com os obtidos para os professores do 3.º ciclo. Das vinte e oito actividades de aprendizagem contempladas neste manual, dezassete são também indicadas pelos professores do 3.º ciclo. O manual 4 não contempla duas (*assembleias de turma, envolvimento em organizações cívicas*) das dezanove actividades de aprendizagem indicadas pelos professores do 3.º ciclo. Existe alguma concordância

global entre as actividades de aprendizagem contempladas neste manual e as indicadas pelos professores do 3.º ciclo (56,7%).

No que concerne às actividades de aprendizagem privilegiadas, das seis privilegiadas no manual 4, os professores do 3.º ciclo privilegiam cinco e não indicam uma (*organização da informação*). Das treze actividades de aprendizagem privilegiadas pelos professores do 3.º ciclo, neste manual cinco são privilegiadas e as restantes pouco privilegiadas. A concordância entre as actividades de aprendizagem privilegiadas no manual 4 e as privilegiadas pelos professores do 3.º ciclo é pouca (35,7%).

5.2.3 Resultados Relativos às Actividades de Aprendizagem Solicitadas/Sugeridas em Cada um dos Temas/Conteúdos propostos por Manual Escolar

Analizamos, de seguida, as actividades de aprendizagem solicitadas/sugeridas em cada um dos temas/conteúdos propostos por cada manual escolar de Formação Cívica. Os dados obtidos foram sujeitos a um tratamento por frequências absolutas em função das categorias de análise para cada um dos manuais analisados (Tabela 7 - D, Anexo D).

O tema/conteúdo *educação para a resolução de conflitos nas relações interpessoais* é abordado através da dinamização de duas actividades de aprendizagem diferentes no manual 1 e de duas actividades de aprendizagem diferentes no manual 4, sendo que nenhuma delas é comum aos dois manuais. Este tema/conteúdo não é abordado nos manuais 2 e 3. Relativamente às actividades de aprendizagem privilegiadas para a dinamização deste tema/conteúdo são a *resolução de problemas* e a *organização da informação* no manual 1, enquanto que no manual 4, este tema/conteúdo é dinamizado através da *discussão de questões da vida diária e dos jogos interpessoais, de papéis e dramatizações*. De salientar que nenhuma das actividades de aprendizagem é solicitada/sugerida mais do que uma vez. Os resultados parecem indicar que, no âmbito deste tema/conteúdo, é o manual 4 que propõe situações de aprendizagem centradas em estratégias de clarificação de atitudes e valores e no debate (*discussão de questões da vida diária e jogos interpessoais, de papéis e dramatizações*).

Relativamente ao tema/conteúdo *educação para a resolução de conflitos na comunidade escolar* é dinamizado através de duas actividades de aprendizagem diferentes no manual 2, cinco actividades de aprendizagem diferentes no manual 3, e duas actividades de aprendizagem diferentes no manual 4, sendo que a actividade de aprendizagem *leitura e interpretação de textos* é comum aos manuais 2 e 4 e a actividade de aprendizagem *resolução de problemas* é comum aos manuais 2 e 3. Este tema/conteúdo não é dinamizado

no manual 1. Relativamente às actividades de aprendizagem privilegiadas para a dinamização deste tema/conteúdo são as de *leitura e interpretação de textos* e as de *discussão de temas relacionados com a escola* (preferencialmente no manual 4). Apesar de as actividades de aprendizagem no manual 3 serem solicitadas/sugeridas apenas uma vez cada uma, este manual parece ser o que apresenta uma articulação diversificada de situações de aprendizagem (*discussão de questões da vida diária, assembleias de turma, reflexão individual, resolução de problemas e recolha de informação*) para a dinamização do tema/conteúdo.

O tema/conteúdo *educação para a civilidade* é abordado nos manuais 2 e 4 com sete actividades de aprendizagem diferentes em cada um deles, sendo que três dessas actividades de aprendizagem são comuns aos dois manuais citados, a saber: *leitura e interpretação de textos; actividades de clarificação de atitudes e valores; organização de informação*. Este tema/conteúdo não é abordado nos manuais 1 e 3. Relativamente às actividades de aprendizagem privilegiadas para a dinamização deste tema/conteúdo são a *leitura e interpretação de textos*, a *organização de informação*, a *discussão de questões da vida diária* e a *reflexão individual* (preferencialmente no manual 4). Apesar de os dois manuais apresentarem um índice de diversidade semelhante no que respeita ao número de actividades de aprendizagem diferentes que solicitam/sugerem, no âmbito deste tema/conteúdo, o manual 2 parece solicitar/sugerir um conjunto de actividades de aprendizagem mais facilitador da educação para a civilidade (*leitura e interpretação de textos, actividades de clarificação de atitudes e valores, organização de informação, discussão de questões da vida diária, discussão de temas, questões ou incidentes globais, intervenção nas aulas de pessoas exteriores à escola oriundas da comunidade envolvente, intervenção na comunidade escolar*).

No que concerne à *educação moral*, este tema/conteúdo é abordado através da dinamização de sete actividades de aprendizagem diferentes no manual 1, uma actividade de aprendizagem no manual 2 e nove actividades de aprendizagem diferentes no manual 4, sendo que a actividade de aprendizagem *dilemas morais* é comum aos três manuais citados e as actividades de aprendizagem *leitura e interpretação de textos* e *actividades de clarificação de atitudes e valores* são comuns a dois dos manuais (manuais 1 e 4). Este tema/conteúdo não é abordado no manual 3. Relativamente às actividades de aprendizagem privilegiadas para a dinamização deste tema/conteúdo são a *leitura e interpretação de textos* (preferencialmente no manual 4), as *actividades de clarificação de atitudes e valores*, os *dilemas morais* e os *jogos interpessoais, de papéis e dramatizações*

(preferencialmente no manual 1). As actividades de aprendizagem comuns aos manuais (1, 2, e 4), no âmbito da *educação moral*, correspondem a actividades de aprendizagem mencionadas por investigadores como promotoras do *desenvolvimento moral*. De salientar, no entanto, o facto de o manual 2 solicitar/sugerir apenas uma actividade de aprendizagem o que parece promover pouco o *desenvolvimento moral*. Assim, os manuais 1 e 4 parecem ser os que propõem actividades de aprendizagem promotoras da clarificação de atitudes e valores, do debate e do desenvolvimento moral (*dilemas morais, actividades de clarificação de atitudes e valores, jogos interpessoais, de papéis e dramatizações, reflexão individual e dilemas morais, actividades de clarificação de atitudes e valores, actividades de autoconhecimento, discussão de questões pessoais dos alunos, discussão de questões da vida diária*) mais diversificadas, o que provavelmente contribui para reforçar a eficácia de cada uma das actividades de aprendizagem solicitadas/sugeridas. Acresce ainda salientar que o manual 1 propõe a dinamização deste tema/conteúdo também numa dimensão global (*discussão de temas, questões ou incidentes globais*) e que o manual 4 propõe a dinamização deste tema/conteúdo, também numa dimensão nacional (*discussão de temas, questões ou incidentes nacionais*).

O tema/conteúdo *educação para as relações interpessoais* é abordado no manual 1 através da solicitação de nove actividades de aprendizagem diferentes, no manual 2 através de dez actividades de aprendizagem diferentes, e no manual 4 através da solicitação de doze actividades de aprendizagem diferentes, sendo que a *leitura e interpretação de textos*, as *actividades de autoconhecimento*, a *discussão de questões pessoais dos alunos*, a *discussão de questões da vida diária*, a *reflexão individual*, as *actividades de clarificação de atitudes e valores* e a *organização de informação* são comuns aos três manuais citados. A actividade de aprendizagem *jogos interpessoais, de papéis e dramatizações* é comum aos manuais 1 e 4. Este tema/conteúdo não é abordado no manual 3. Relativamente às actividades de aprendizagem privilegiadas para a dinamização deste tema/conteúdo são a *leitura e interpretação de textos*, a *reflexão individual*, a *discussão de questões pessoais dos alunos* (preferencialmente no manual 4), os *jogos interpessoais, de papéis e dramatizações*, a *discussão de questões da vida diária*, as *actividades de autoconhecimento* (preferencialmente no manual 1), as *actividades de clarificação de atitudes e valores* (preferencialmente nos manuais 1 e 4), a *organização de informação* (preferencialmente nos manuais 2, 4), a *pesquisa de informação em livros, revistas, etc.* e a *discussão de questões relacionadas com a escola* (no manual 4). Os três manuais parecem propor uma abordagem deste tema/conteúdo através de actividades de aprendizagem

diversificadas e centradas em estratégias de clarificação de atitudes e valores e no debate (*actividades de autoconhecimento, discussão de questões pessoais dos alunos, discussão de questões da vida diária, actividades de clarificação de atitudes e valores, reflexão individual e jogos interpessoais, de papéis e dramatizações*, nos manuais 1 e 4); além destas, os manuais solicitam/sugerem, ainda, no âmbito deste tema/conteúdo, a *resolução de problemas* (manual 1), a *discussão de temas relacionados com a escola* (manual 4) e a *intervenção na/da família* (manual 2).

O tema/conteúdo *educação para a participação na vida escolar* é abordado através da solicitação de nove actividades de aprendizagem diferentes no manual 1, seis actividades de aprendizagem diferentes no manual 2, três actividades de aprendizagem diferentes no manual 3 e quatro actividades de aprendizagem diferentes no manual 4, sendo que a *leitura e interpretação de textos* é comum aos quatro manuais e as *assembleias de turma* (manuais 1 e 3), a *reflexão individual* (manuais 1 e 4), as *actividades de clarificação de atitudes e valores*, a *organização de informação* (manuais 1 e 2), a *discussão de temas relacionados com a escola* e a *eleição do delegado de turma* (manuais 1, 2 e 4) são, assim, comuns a alguns dos manuais citados. No que respeita às actividades de aprendizagem privilegiadas para a dinamização deste tema/conteúdo, estas são: *discussão de temas relacionados com a escola* (preferencialmente no manual 2); a *leitura e interpretação de textos* (nos manuais 1, 2, 3 e 4); a *organização de informação* (preferencialmente no manual 1); a *eleição do delegado de turma* (nos manuais 1, 2 e 4); *actividades de autoconhecimento* (no manual 2); as *assembleias de turma* (nos manuais 1 e 3); a *reflexão individual* (nos manuais 1 e 4); as *actividades de clarificação de atitudes e valores* (manuais 1 e 2). De salientar, contudo, que apenas uma surge como sendo proposta mais do que duas vezes em cada manual, a saber, *discussão de temas relacionados com a escola*, sendo que as outras actividades de aprendizagem são solicitadas/sugeridas apenas uma ou duas vezes em cada um dos manuais. Os manuais 1 e 2 parecem ser os que solicitam/sugerem, no âmbito deste tema/conteúdo, um conjunto mais diversificado e pertinente de actividades de aprendizagem (*discussão de temas relacionados com a escola, eleição do delegado de turma, assembleias de turma e discussão de questões da vida diária*, no manual 1). Estes manuais (1 e 2) propõem, ainda, a dinamização deste tema/conteúdo através de estratégias de clarificação de atitudes e valores (*actividades de clarificação de atitudes e valores*, nos manuais 1 e 2, *reflexão individual e jogos interpessoais de papéis e dramatizações*, no manual 1 e *actividades de autoconhecimento*, no manual 2).

No que concerne ao tema/conteúdo *educação ambiental*, a sua exploração é proposta através da dinamização de uma actividade de aprendizagem no manual 1, doze actividades de aprendizagem diferentes no manual 2, catorze actividades de aprendizagem diferentes no manual 3 e dezasseis actividades de aprendizagem diferentes no manual 4. A actividade de aprendizagem *jogos interpessoais, de papéis e dramatizações* é comum aos quatro manuais e as actividades de aprendizagem *leitura e interpretação de textos, pesquisa de informação na internet, pesquisa de informação em livros, revistas, etc., discussão de temas, questões ou incidentes globais, reflexão individual, organização de informação e intervenção cívica* são comuns a três dos quatro manuais (2, 3 e 4), enquanto que as actividades de aprendizagem *intervenção na/da família, actividade experimental, visita de estudo* (manuais 2 e 4), *recolha de informação e intervenção na comunidade escolar* (manuais 3 e 4) são, assim, comuns a dois dos manuais. Relativamente às actividades de aprendizagem privilegiadas para a dinamização deste tema/conteúdo são a *leitura e interpretação de textos* (preferencialmente no manual 4), a *pesquisa de informação em livros revistas, etc.*, a *pesquisa de informação na internet*, a *reflexão individual*, a *organização de informação*, a *recolha de informação* (preferencialmente no manual 3), as *assembleias de turma* (no manual 3), a *discussão de temas, questões ou incidentes globais*, a *intervenção cívica* e a *visita de estudo* (preferencialmente no manual 4). Os manuais 2, 3 e 4 parecem dinamizar este tema/conteúdo através da solicitação/sugestão de um conjunto diversificado de actividades de aprendizagem que apelam para a intervenção, que englobam estratégias de clarificação de atitudes e valores e a dimensão espacial. O manual 3 parece ser aquele em que as estratégias de clarificação de atitudes e valores têm maior relevo (*jogos interpessoais, de papéis e dramatizações, reflexão individual, actividades de autoconhecimento e actividades de clarificação de atitudes e valores*) enquanto que o apelo para a participação parece ser mais efectivo no manual 4 (*intervenção cívica, intervenção na/da família, intervenção na comunidade escolar, envolvimento em projectos comunitários e visita de estudo*). Quanto à dimensão espacial, os três manuais (2, 3 e 4) contemplam os contextos global e local, sendo que o contexto local parece ter maior relevo no manual 4 (família, comunidade escolar, comunidade em geral), este manual engloba, ainda, a dimensão nacional.

A dinamização do tema/conteúdo *educação do consumidor* é proposta através da solicitação de uma actividade de aprendizagem no manual 1, cinco actividades de aprendizagem diferentes no manual 2, seis actividades de aprendizagem diferentes no manual 3 e quatro actividades de aprendizagem diferentes no manual 4, sendo que

nenhuma é comum aos quatro manuais. No entanto, as actividades de aprendizagem *leitura e interpretação de textos* e *reflexão individual* são comuns a três manuais (2, 3 e 4), enquanto que a *pesquisa de informação em livros, revistas, etc.* é comum aos manuais 2 e 4 e a *discussão de temas, questões ou incidentes globais* é comum a dois dos manuais (3 e 4). Relativamente às actividades de aprendizagem privilegiadas na exploração deste tema/conteúdo são a *leitura e interpretação de textos*, a *reflexão individual*, a *discussão de temas, questões ou incidentes globais*, a *pesquisa de informação em livros revistas, etc.* (preferencialmente no manual 4) e a *organização de informação* (no manual 3). O manual 3 parece ser o que apresenta um conjunto de actividades de aprendizagem mais diversificado e mais centrado em estratégias de clarificação de atitudes e valores (*reflexão individual, actividades de clarificação de atitudes e valores*). Neste manual, e à semelhança do que acontece no manual 4, o tema/conteúdo parece ser considerado numa dimensão global. De salientar, também, que o manual 3 solicita/sugere a intervenção nas aulas de pessoas exteriores à escola.

No que respeita ao tema/conteúdo *educação rodoviária*, a sua dinamização é proposta através da solicitação de duas actividades de aprendizagem diferentes no manual 1, seis actividades de aprendizagem diferentes no manual 2, duas actividades de aprendizagem diferentes no manual 3 e três actividades de aprendizagem diferentes no manual 4, sendo que nenhuma é comum aos quatro manuais. No entanto, a *leitura e interpretação de textos* é comum a três dos manuais (1, 2 e 4). No que concerne às actividades de aprendizagem privilegiadas no âmbito deste tema/conteúdo são a *leitura e interpretação de textos* (preferencialmente no manual 2) e a *reflexão individual* (no manual 2). Nenhuma das actividades de aprendizagem é proposta mais do que duas vezes em cada um dos manuais. Os quatros manuais parecem propor abordagens diferentes do tema/conteúdo, sendo que o manual 2 é o que parece apresentar um conjunto mais diversificado de actividades de aprendizagem. De salientar, no entanto, que o manual 3 parece centrar a dinamização deste tema/conteúdo em estratégias de clarificação de atitudes e valores (*actividades de autoconhecimento* e de *clarificação de atitudes e valores*), enquanto que o manual 4 parece referenciar a sua abordagem ao contexto nacional (*discussão de temas, questões ou incidentes nacionais*).

No que se refere ao tema/conteúdo *educação familiar*, a sua dinamização é proposta através da solicitação de sete actividades de aprendizagem diferentes no manual 2, sendo que as actividades de aprendizagem privilegiadas são a *leitura e interpretação de textos* e as *actividades de autoconhecimento*, e que todas as outras são solicitadas apenas

uma vez cada uma. Este tema/conteúdo só é abordado no manual 2 e parece ter uma dinamização centrada em estratégias de clarificação de atitudes e valores e no debate (*actividades de autoconhecimento, discussão de questões pessoais dos alunos, discussão de questões da vida diária, reflexão individual*). No âmbito deste tema/conteúdo, o manual solicita, ainda, a *resolução de problemas*.

Relativamente ao tema/conteúdo *educação sexual*, a sua dinamização é proposta através da solicitação de duas actividades de aprendizagem diferentes no manual 1, nove actividades de aprendizagem diferentes no manual 3 e dez actividades de aprendizagem diferentes no manual 4, sendo que a *discussão de questões pessoais dos alunos* é comum aos três manuais (1, 3 e 4) e a *leitura e interpretação de textos, a pesquisa da informação na internet, a pesquisa de informação em livros, revistas, etc., a reflexão individual* e a *recolha de informação* são comuns a dois dos manuais (3 e 4). Este tema/conteúdo não é dinamizado no manual 2. Relativamente às actividades de aprendizagem privilegiadas no âmbito deste tema/conteúdo são a *leitura e interpretação de textos, a discussão de questões pessoais dos alunos* (preferencialmente no manual 4), a *recolha de informação* (preferencialmente no manual 3), a *pesquisa de informação na internet, a pesquisa de informação em livros, revistas, etc., as actividades de autoconhecimento, as assembleias de turma* (no manual 3), a *discussão de temas, questões ou incidentes globais* (no manual 4), os *jogos interpessoais, de papéis e dramatizações* (no manual 1), a *reflexão individual, a organização de informação* (nos manuais 3 e 4). Os manuais 3 e 4 parecem solicitar/sugerir um conjunto diversificado de actividades de aprendizagem, centrado em estratégias de clarificação de atitudes e valores, sendo de salientar, ainda, que o manual 4 contempla a dimensão global e a intervenção nas aulas de pessoas exteriores à escola, oriundas da comunidade envolvente, na abordagem deste tema/conteúdo.

A dinamização do tema/conteúdo *educação para a saúde* é proposta através da solicitação de duas actividades de aprendizagem diferentes no manual 1, dez actividades de aprendizagem diferentes no manual 2, treze actividades de aprendizagem diferentes no manual 3, e doze actividades de aprendizagem diferentes no manual 4, sendo que a *discussão de temas, questões ou incidentes globais* é comum aos quatro manuais, as actividades de aprendizagem de *leitura e interpretação de textos, pesquisa de informação na internet, pesquisa de informação em livros, revistas, etc., actividades de autoconhecimento, reflexão individual* e *organização de informação* são comuns a três dos manuais (2, 3 e 4) e as actividades de aprendizagem *discussão de questões pessoais dos alunos* (manuais 2 e 3), *intervenção nas aulas de pessoas exteriores à escola oriundas da*

comunidade envolvente (manuais 2 e 4), *jogos interpessoais, de papéis e dramatizações*, as *actividades de clarificação de atitudes e valores* (manuais 3 e 4) e a *recolha de informação* (manuais 1 e 3) são, assim, comuns a dois dos manuais. Relativamente às actividades de aprendizagem privilegiadas no âmbito deste tema/conteúdo são a *leitura e interpretação de textos*, a *pesquisa de informação na internet*, a *discussão de temas, questões ou incidentes globais*, as *actividades de clarificação de atitudes e valores* (preferencialmente no manual 4), a *pesquisa de informação em livros, revistas, etc.*, as *actividades de autoconhecimento* (preferencialmente no manual 2), a *reflexão individual*, a *organização de informação* e a *recolha de informação* (preferencialmente no manual 3), a *discussão de questões pessoais dos alunos* (nos manuais 2 e 3), a *discussão de questões da vida diária*, as *assembleias de turma* (no manual 3), os *jogos interpessoais, de papéis e dramatizações* (nos manuais 3 e 4), a *intervenção nas aulas de pessoas exteriores à escola, oriundas da comunidade envolvente* (nos manuais 2 e 4). Os manuais 2, 3 e 4 parecem dinamizar este tema/conteúdo através da solicitação/sugestão de um conjunto diversificado de actividades de aprendizagem. Apesar de estes três manuais solicitarem/sugerirem actividades de aprendizagem facilitadoras da clarificação de atitudes e valores, no manual 3 este aspecto parece ter maior relevo. Os três manuais propõem uma abordagem que engloba a dimensão global, embora este aspecto pareça ter maior relevo no manual 4. De salientar, ainda, que o manual 4 também contempla na dinamização deste tema/conteúdo a dimensão local (*intervenção na/da família*) e a dimensão temporal (*discussão de questões actuais, relacionando-as com o passado numa perspectiva de futuro*) e que os manuais 2 e 4 solicitam/sugerem a *intervenção nas aulas de pessoas exteriores à escola, oriundas da comunidade envolvente*.

A *educação para a prevenção de acidentes* é proposta através da solicitação de duas actividades de aprendizagem diferentes no manual 1, cinco actividades de aprendizagem diferentes no manual 2 e três actividades de aprendizagem diferentes no manual 4, sendo que nenhuma é comum aos três manuais. Este tema/conteúdo não é abordado no manual 3. Contudo, as actividades de aprendizagem *jogos interpessoais, de papéis e dramatizações* (manuais 1 e 2), *leitura e interpretação de textos* e *organização de informação* (manuais 2 e 4) são, assim, comuns a dois dos manuais. Relativamente às actividades de aprendizagem privilegiadas no âmbito deste tema/conteúdo são a *leitura e interpretação de textos*, a *organização de informação* (nos manuais 2 e 4), os *jogos interpessoais, de papéis e dramatizações* (nos manuais 1 e 2). Nenhuma das actividades de aprendizagem é solicitada/sugerida mais do que uma vez em cada manual. Os três manuais

parecem solicitar/sugerir um conjunto pouco diversificado de actividades de aprendizagem para a dinamização deste tema/conteúdo. Acresce, ainda, salientar que o manual 2 parece centrar as actividades de aprendizagem em estratégias de clarificação de atitudes e valores (*jogos interpessoais, de papéis e dramatizações e reflexão individual*), que o manual 1 parece considerar este tema/conteúdo num contexto local (*discussão de temas, questões ou incidentes locais*) e que o manual 4 parece incluir a dimensão global (*discussão de temas, questões ou incidentes globais*) na abordagem deste tema/conteúdo.

A dinamização do tema/conteúdo *educação para o mundo do trabalho* é proposta através da solicitação de duas actividades de aprendizagem diferentes no manual 2 e doze actividades de aprendizagem diferentes no manual 4, sendo que a *leitura e interpretação de textos* e a *organização de informação* são actividades de aprendizagem comuns aos dois manuais. Este tema/conteúdo não é abordado nos manuais 1 e 3. Relativamente às actividades de aprendizagem privilegiadas no âmbito deste tema/conteúdo são a *leitura e interpretação de textos*, a *organização de informação* (preferencialmente no manual 4), a *reflexão individual*, a *intervenção nas aulas de pessoas exteriores à escola oriundas da comunidade envolvente* (no manual 4), a *pesquisa de informação em livros, revistas, etc.* (no manual 3). O manual 4 parece solicitar/sugerir um conjunto diversificado de actividades de aprendizagem que contemplam estratégias de clarificação de atitudes e valores e de debate (*discussão de questões pessoais dos alunos, jogos interpessoais, de papéis e dramatizações e reflexão individual*) e os contextos local (*discussão de temas, questões ou incidentes locais, intervenção na comunidade escolar e intervenção na/da família*) e global (*discussão de temas, questões ou incidentes globais*). Acresce, ainda, salientar que este manual solicita/sugere a intervenção nas aulas de pessoas exteriores à escola, oriundas da comunidade envolvente.

No que respeita à *educação para os meios de comunicação social*, a sua dinamização é proposta através da solicitação de duas actividades de aprendizagem diferentes no manual 2 e dez actividades de aprendizagem diferentes no manual 4, sendo que a *leitura e interpretação de textos* é comum aos dois manuais. Nenhuma actividade de aprendizagem é solicitada/sugerida mais do que duas vezes em cada manual. Este tema/conteúdo não é abordado nos manuais 1 e 3. Relativamente às actividades de aprendizagem privilegiadas no âmbito deste tema/conteúdo são a *leitura e interpretação de textos* (preferencialmente no manual 4) e a *organização de informação* (no manual 4). O manual 4 parece solicitar/sugerir um conjunto diversificado de actividades de aprendizagem que contempla os contextos local (*intervenção na/da família*), nacional

(*discussão de temas, questões ou incidentes nacionais*) e global (*discussão de temas, questões ou incidentes globais*). Este manual propõe também, no âmbito deste tema/conteúdo, a realização de *visitas de estudo*, de *intercâmbios escolares* e a *intervenção nas aulas de pessoas exteriores à escola, oriundas da comunidade envolvente*.

Relativamente ao tema/conteúdo *educação europeia*, a sua dinamização é proposta através da solicitação de cinco actividades de aprendizagem diferentes no manual 2 e cinco actividades de aprendizagem diferentes no manual 3, sendo que a *leitura e interpretação de textos*, a *pesquisa de informação na internet* e a *pesquisa de informação em livros, revistas, etc.* são comuns aos dois manuais. Este tema/conteúdo não é abordado nos manuais 1 e 4. As actividades de aprendizagem privilegiadas são a *leitura e interpretação de textos* (nos manuais 2 e 3), a *pesquisa de informação na internet* (preferencialmente no manual 2), a *pesquisa de informação em livros, revistas, etc.*, (preferencialmente no manual 3). Todas as outras actividades de aprendizagem são solicitadas/sugeridas apenas uma vez cada uma. Os dois manuais parecem solicitar/sugerir actividades de aprendizagem centradas preferencialmente na pesquisa, selecção e tratamento de informação. De salientar que, no manual 3 a abordagem deste tema/conteúdo contempla a dimensão nacional (*discussão de temas, questões ou incidentes nacionais*).

O tema/conteúdo *educação para as instituições internacionais* é proposto através da solicitação de três actividades de aprendizagem diferentes no manual 2, cinco actividades de aprendizagem diferentes no manual 3 e cinco actividades de aprendizagem diferentes no manual 4, sendo que a *pesquisa de informação em livros, revistas, etc.* é comum aos três manuais e a *leitura e interpretação de textos* (manuais 2 e 4), a *pesquisa de informação na internet*, a *discussão de temas, questões ou incidentes globais* (manuais 3 e 4) e a *reflexão individual* (manuais 2 e 3) são, assim, comuns a dois dos manuais. Este tema/conteúdo não é abordado no manual 1. As actividades de aprendizagem privilegiadas são a *leitura e interpretação de textos* (nos manuais 2 e 4), a *pesquisa de informação na internet*, a *discussão de temas, questões ou incidentes globais* (nos manuais 3 e 4), a *pesquisa de informação em livros, revistas, etc.* (nos manuais 2, 3 e 4), e a *reflexão individual* (nos manuais 2 e 3). Nenhuma das actividades de aprendizagem é solicitada/sugerida mais do que duas vezes em cada manual. Os três manuais parecem solicitar/sugerir um conjunto de actividades de aprendizagem centradas preferencialmente na pesquisa, selecção e tratamento de informação. De salientar que, nos manuais 3 e 4, a abordagem deste tema/conteúdo contempla a dimensão global (*discussão de temas, questões ou incidentes globais*).

A dinamização do tema/conteúdo *educação para as organizações não-governamentais* é proposta através da solicitação de quatro actividades de aprendizagem diferentes no manual 4, a saber: *leitura e interpretação de textos*, *pesquisa de informação na internet*, *pesquisa de informação em livros, revistas, etc.* e *organização de informação*. Nenhuma destas actividades de aprendizagem é solicitada/sugerida mais do que uma vez. Este tema/conteúdo não é abordado nos manuais 1, 2 e 3. O manual parece solicitar/sugerir actividades de aprendizagem centradas na pesquisa, selecção e tratamento de informação.

No que respeita ao tema/conteúdo *educação política e administrativa nacional* a sua dinamização é proposta através da solicitação de cinco actividades de aprendizagem diferentes no manual 2, cinco actividades de aprendizagem diferentes no manual 3 e seis actividades de aprendizagem diferentes no manual 4, sendo que a *leitura e interpretação de textos* é comum aos três manuais, a *pesquisa de informação na internet* e a *pesquisa de informação em livros, revistas, etc.* são comuns a dois dos manuais (2 e 4). Este tema/conteúdo não é abordado no manual 1. Relativamente às actividades de aprendizagem privilegiadas são a *leitura e interpretação de textos* (preferencialmente nos manuais 2 e 4), a *pesquisa de informação na internet* e a *pesquisa de informação em livros, revistas, etc.* (nos manuais 2 e 4). Os manuais 2 e 4 parecem solicitar/sugerir um conjunto de actividades de aprendizagem centradas preferencialmente na pesquisa, selecção e tratamento de informação.

Relativamente ao tema/conteúdo *educação política e administrativa local*, a sua dinamização é proposta através da solicitação de oito actividades de aprendizagem diferentes no manual 2, sendo que as privilegiadas são a *pesquisa de informação na internet*, a *pesquisa de informação em livros, revistas, etc.*, a *organização de informação*. Este tema/conteúdo não é abordado nos manuais 1, 3 e 4. O manual parece solicitar/sugerir actividades de aprendizagem centradas na pesquisa e tratamento de informação.

O tema/conteúdo *educação para a identidade nacional* é proposto através da solicitação de oito actividades de aprendizagem diferentes no manual 2 e sete actividades de aprendizagem diferentes no manual 4, sendo que a *leitura e interpretação de textos*, a *pesquisa de informação na internet*, a *pesquisa de informação em livros, revistas, etc.* a *organização de informação* são comuns aos dois manuais. As actividades de aprendizagem privilegiadas são a *leitura e interpretação de textos*, a *pesquisa de informação em livros, revistas, etc.*, a *organização de informação* (preferencialmente no manual 2), a *pesquisa de informação na internet* (preferencialmente no manual 4), a *discussão de temas, questões ou incidentes nacionais* (no manual 4) e *recolha de informação* (nos manuais 2 e 4). Este

tema/conteúdo não é abordado nos manuais 1 e 3. Os manuais parecem solicitar/sugerir actividades de aprendizagem centradas na pesquisa e tratamento de informação. De salientar que, no manual 4, a abordagem deste tema/conteúdo contempla a dimensão nacional.

A dinamização do tema/conteúdo *educação para assuntos nacionais* é proposta através da solicitação de nove actividades de aprendizagem diferentes no manual 4, sendo que as privilegiadas são a *leitura e interpretação de textos*, a *discussão de temas, questões ou incidentes nacionais*, a *reflexão individual*, a *intervenção nas aulas de pessoas exteriores à escola oriundas da comunidade envolvente* e a *organização de informação*. Este tema/conteúdo só é abordado no manual 4. As actividades de aprendizagem solicitadas/sugeridas parecem centradas preferencialmente no tratamento e organização de informação, também parecem incluir estratégias de clarificação de atitudes e valores (*reflexão individual e actividades de clarificação de atitudes e valores*). De salientar, ainda, que a abordagem deste tema/conteúdo parece contemplar o contexto nacional e a intervenção nas aulas de pessoas exteriores à escola, oriundas da comunidade envolvente.

No que respeita ao tema/conteúdo *educação para a participação em serviços cívicos*, a sua dinamização é proposta através de quatro actividades de aprendizagem diferentes no manual 4, a saber a *leitura e interpretação de textos*, a *reflexão individual*, a *intervenção na/da família* e a *intervenção cívica*, sendo que nenhuma delas é solicitada/sugerida mais do que uma vez. Este tema/conteúdo é apenas abordado no manual 4. O número reduzido de actividades de aprendizagem propostas parece ser pouco facilitador da *educação para a participação em serviços cívicos*.

Relativamente ao tema/conteúdo *educação para a participação na comunidade*, a sua dinamização é proposta através da solicitação de três actividades de aprendizagem diferentes no manual 2 e oito actividades de aprendizagem diferentes no manual 3, sendo que a *leitura e interpretação de textos* e a *reflexão individual* são comuns aos dois manuais. As actividades de aprendizagem privilegiadas são a *leitura e interpretação de textos* (nos manuais 2 e 3), a *reflexão individual* (preferencialmente no manual 3). As outras actividades de aprendizagem são solicitadas/sugeridas apenas uma vez. Este tema/conteúdo não é abordado nos manuais 1 e 4. Apesar de o manual 3 solicitar/sugerir um conjunto diversificado de actividades de aprendizagem, estas parecem ser pouco facilitadoras da *educação para a participação na comunidade*.

O tema/conteúdo *educação para as questões éticas globais* é proposto através da solicitação de doze actividades de aprendizagem diferentes no manual 3 e oito actividades

de aprendizagem diferentes no manual 4, sendo que a *leitura e a interpretação de textos*, e a *pesquisa de informação na internet*, a *pesquisa de informação em livros, revistas, etc.*, a *discussão de temas, questões ou incidentes globais*, os *jogos interpessoais, de papéis e dramatizações*, a *reflexão individual* e a *organização de informação* são comuns aos dois manuais. Este tema/conteúdo não é abordado nos manuais 1 e 2. Quanto às actividades de aprendizagem privilegiadas são a *discussão de temas, questões ou incidentes globais*, os *jogos interpessoais, de papéis e dramatizações*, a *pesquisa de informação na internet*, a *pesquisa de informação em livros, revistas, etc.* e a *organização de informação* (preferencialmente no manual 3), a *leitura e interpretação de textos* (preferencialmente no manual 4), a *reflexão individual* (nos manuais 3 e 4). O manual 3 parece solicitar/sugerir um conjunto mais diversificado de actividades. Além disso, este manual parece solicitar/sugerir actividades de aprendizagem facilitadoras da educação moral (*jogos interpessoais, de papéis e dramatizações, reflexão individual, actividades de clarificação de atitudes e valores e dilemas morais*), e que contemplam os contextos global e nacional (*discussão de temas, questões ou incidentes nacionais*). De salientar, contudo, que o manual 4 parece solicitar/sugerir actividades de aprendizagem que contemplam o contexto global (*discussão de temas, questões ou incidentes globais*) e a dimensão temporal (*discussão de questões actuais, relacionando-as com o passado numa perspectiva de futuro*).

A dinamização do tema/conteúdo *educação para o mundo globalizado* é proposta através da solicitação/sugestão de três actividades de aprendizagem diferentes no manual 2 e três actividades de aprendizagem diferentes no manual 4, sendo que a *leitura e interpretação de textos* e a *discussão de temas, questões ou incidentes globais* são comuns a ambos os manuais. As actividades de aprendizagem privilegiadas são a *leitura e interpretação de textos* e a *discussão de temas, questões ou incidentes globais* (preferencialmente no manual 4). Nenhuma das actividades de aprendizagem é solicitada/sugerida mais do que duas vezes em cada manual. Este tema/conteúdo não é abordado nos manuais 1 e 3. Apesar de os dois manuais solicitarem/sugerirem actividades de aprendizagem que parecem contemplar o contexto global, a pouca diversidade de actividades de aprendizagem solicitadas/sugeridas parece ser pouco facilitador da *educação para o mundo globalizado*.

No que respeita ao tema/conteúdo *educação para as tecnologias da informação e comunicação*, a sua dinamização é proposta através da solicitação de duas actividades de aprendizagem diferentes no manual 2 e seis actividades de aprendizagem diferentes no

manual 4, sendo que a *leitura e interpretação de textos* e a *organização de informação* são comuns aos dois manuais. Este tem/conteúdo não é abordado nos manuais 1 e 3. As actividades de aprendizagem privilegiadas são a *leitura e interpretação de textos* (preferencialmente no manual 4) e a *organização de informação* (nos manuais 2 e 4). Todas as outras actividades de aprendizagem são solicitadas/sugeridas apenas uma vez. O manual 4 parece solicitar/sugerir um conjunto mais diversificado de actividades de aprendizagem, que inclui a pesquisa, selecção e tratamento de informação, estratégias de clarificação de atitudes e valores (*reflexão individual* e *actividades de clarificação de atitudes e valores*) e que contempla o contexto global (*discussão de temas, questões ou incidentes globais*).

Relativamente ao tema/conteúdo *educação para a paz*, que apenas é abordado no manual 4, a sua dinamização é proposta através da solicitação de seis actividades de aprendizagem diferentes, a saber: *leitura e interpretação de textos, pesquisa de informação na internet, pesquisa de informação em livros, revistas, etc., discussão de temas, questões ou incidentes globais, reflexão individual* e *organização de informação*. Nenhuma delas é solicitada/sugerida mais do que uma vez. As actividades de aprendizagem solicitadas/sugeridas parecem remeter para a pesquisa, selecção e tratamento de informação, estratégias de clarificação de atitudes e valores e para o contexto global. Contudo, o número reduzido de actividades de aprendizagem solicitadas/sugeridas parece não promover a *educação para a paz*.

O tema/conteúdo *educação para os Direitos do Homem* é proposto através da solicitação de cinco actividades de aprendizagem diferentes no manual 1, oito actividades de aprendizagem diferentes no manual 2, oito actividades de aprendizagem diferentes no manual 3 e treze actividades de aprendizagem diferentes no manual 4, sendo que a *discussão de temas, questões ou incidentes globais* e a *organização de informação* são comuns aos quatro manuais, a *leitura e interpretação de textos*, a *pesquisa de informação em livros, revistas, etc.*, a *reflexão individual* e a *intervenção nas aulas de pessoas exteriores à escola oriundas da comunidade envolvente* são comuns a três dos manuais (2, 3 e 4) e as actividades *resolução de problemas* (manuais 1 e 4), *recolha de informação* (manuais 1 e 3) e *intervenção nas aulas de pessoas exteriores à escola, oriundas da comunidade envolvente* (manuais 2 e 4) são, assim, comuns a dois dos manuais. Relativamente às actividades de aprendizagem privilegiadas são a *leitura e interpretação de textos*, a *pesquisa de informação em livros, revistas, etc.*, a *discussão de temas, questões ou incidentes globais*, a *intervenção nas aulas de pessoas exteriores à escola, oriundas da*

comunidade envolvente, a intervenção na comunidade escolar (preferencialmente no manual 4) a pesquisa de informação na internet (no manual 4), a reflexão individual (preferencialmente nos manuais 3 e 4), a resolução de problemas (nos manuais 1 e 4), a organização de informação (preferencialmente no manual 2), a recolha de informação (preferencialmente no manual 3). O manual 4 parece solicitar/sugerir um conjunto mais diversificado de actividades de aprendizagem que parece contemplar os contextos local (discussão de temas, questões ou incidentes locais), nacional (a discussão de temas, questões ou incidentes nacionais) e global (discussão de temas, questões ou incidentes globais), a dimensão temporal (discussão de questões actuais, relacionando-as com o passado numa perspectiva de futuro) e estratégias de clarificação de atitudes e valores (jogos interpessoais, de papéis e dramatizações e reflexão individual), e, ainda, a pesquisa e tratamento de informação, a resolução de problemas, a intervenção nas aulas de pessoas exteriores à escola, oriundas da comunidade envolvente e a intervenção na comunidade escolar.

Da análise das actividades de aprendizagem solicitadas/sugeridas por tema/conteúdo, constatamos que: (i) no manual 1, as actividades de aprendizagem solicitadas/sugeridas parecem ser diversificadas e facilitadoras da promoção da educação moral, da educação para as relações interpessoais e da educação para a participação na comunidade escolar; (ii) no manual 2, as actividades de aprendizagem solicitadas/sugeridas parecem ser diversificadas e facilitadoras da promoção da educação para a civilidade, da educação para as relações interpessoais, da educação para a participação na comunidade escolar e da educação ambiental; (iii) no manual 3, as actividades de aprendizagem solicitadas/sugeridas parecem ser diversificadas e facilitadoras da promoção da educação para a resolução de conflitos na comunidade escolar, da educação do consumidor, da educação sexual e da educação para as questões éticas globais; (iv) no manual 4, as actividades de aprendizagem solicitadas/sugeridas parecem ser diversificadas e facilitadoras da promoção da educação para a resolução de conflitos nas relações interpessoais, da educação moral, da educação para as relações interpessoais, da educação ambiental, da educação sexual, da educação para o mundo do trabalho, da educação para os meios de comunicação social, da educação para as tecnologias da informação e comunicação e da educação para os Direitos do Homem. Os resultados resultantes da análise parecem ainda sugerir que os temas/conteúdos: (i) educação para a participação na vida escolar, educação ambiental, educação do consumidor e educação para os Direitos do Homem são abordados nos quatro manuais, sendo que três manuais (manuais 2, 3 e 4)

apresentam um conjunto de actividades de aprendizagem facilitador do desenvolvimento deste tema/conteúdo, dois manuais (manuais 1 e 2) apresentam um conjunto de actividades de aprendizagem facilitador do desenvolvimento deste tema/conteúdo, um manual (manual 4) apresenta um conjunto de actividades de aprendizagem facilitador do desenvolvimento deste tema/conteúdo, e um manual (manual 3) apresenta um conjunto de actividades de aprendizagem facilitador do desenvolvimento deste tema/conteúdo; (ii) educação para a resolução de conflitos na comunidade escolar (manuais 2, 3 e 4), educação moral (manuais 1, 2 e 4), educação para as relações interpessoais (manuais 1, 2 e 4) e educação sexual (manuais 1, 3 e 4) são, assim, abordados em três manuais, sendo que no caso das relações interpessoais e da educação moral os três manuais apresentam um conjunto de actividades de aprendizagem facilitador do desenvolvimento destes temas/conteúdos, no caso da educação sexual, apenas dois dos manuais (manuais 3 e 4) apresentam um conjunto de actividades de aprendizagem facilitador do desenvolvimento deste tema/conteúdo, no caso da educação para a resolução de conflitos na comunidade escolar, apenas um manual (manual 3) apresenta um conjunto de actividades de aprendizagem facilitador do desenvolvimento deste tema/conteúdo; (iii) educação para a resolução de conflitos nas relações interpessoais (manuais 1 e 4), educação para a civilidade (manuais 2 e 4), educação para o mundo do trabalho (manuais 2 e 4), educação para os meios de comunicação social (manuais 2 e 4), educação para as questões éticas globais (manuais 3 e 4) e educação para as tecnologias da informação e comunicação (manuais 2 e 4) são abordados apenas em dois manuais, sendo que apenas um deles (manual 4, manual 2, manual 4, manual 4, manual 3, manual 4, respectivamente) apresenta um conjunto de actividades de aprendizagem facilitador do desenvolvimento destes temas/conteúdos, (iv) educação rodoviária (manuais 1, 2, 3 e 4) e educação para a saúde (manuais 2, 3 e 4) são dinamizados de forma diferente em cada um dos manuais, sendo que estas diferentes abordagens parecem complementar-se; (v) educação para a prevenção de acidentes (manuais 1, 2 e 4), educação europeia (manuais 2 e 3), educação para as instituições internacionais (manuais 2, 3 e 4), educação política e administrativa nacional (manuais 2 e 4), educação para a identidade nacional (manuais 2 e 4), educação para a participação na comunidade (manuais 2 e 3), educação para o mundo globalizado (manuais 2 e 4) parecem ser pouco promovidos, atendendo ao conjunto de actividades de aprendizagem solicitadas/sugeridas no âmbito de cada um; (vi) educação familiar (manual 2) e educação para os assuntos nacionais (manual 4), dinamizados apenas num dos manuais analisados, parecem ser abordados através da solicitação de um conjunto de actividades de

aprendizagem relevantes para esses temas/conteúdos; (vii) educação política e administrativa local (manual 2) e educação para a paz (manual 4), dinamizados apenas num dos manuais analisados, parecem ser pouco promovidos, atendendo ao conjunto de actividades de aprendizagem solicitadas/sugeridas no âmbito de cada um; (viii) educação para as organizações não-governamentais é abordado apenas num dos manuais (manual 4), sendo que o conjunto de actividades de aprendizagem proposto é centrado na pesquisa, selecção e tratamento de informação.

Quando consideramos os manuais escolares de Formação Cívica de *per se*, os temas/conteúdos mais abordados nos manuais 1, 2 e 4 inscrevem-se nas dimensões pessoal e social. O conjunto de actividades de aprendizagem solicitado/sugerido no âmbito de cada um desses temas/conteúdos contempla, em todos os manuais, estratégias de clarificação de atitudes e valores. No manual 3, os temas/conteúdos mais abordados inscrevem-se nas dimensões pessoal, social, espacial e temporal (*educação ambiental, educação para a saúde, educação para as questões éticas globais e educação para os Direitos do Homem*). Contudo, quando consideramos as actividades de aprendizagem solicitadas/sugeridas no âmbito de cada um destes temas/conteúdos, constatamos que relativamente à dimensão espacial apenas é privilegiado o contexto global, sendo que os contextos local e nacional são contemplados pontualmente e que a dimensão temporal não é contemplada.

A análise dos resultados, que temos vindo a apresentar ao longo do presente capítulo, permitiu-nos enunciar várias conclusões.

Relativamente à prática lectiva de Formação Cívica no que se refere à Educação para a Cidadania:

1. O espaço/tempo de Formação Cívica é utilizado pelos professores preferencialmente para abordar questões que se enquadram, nas dimensões pessoal e social. Os professores parecem não fomentar uma educação para a cidadania multidimensional, pois os resultados sugerem que são pouco privilegiadas as dimensões local, nacional, global (espacial) e temporal das competências de cidadania. Dos temas/conteúdos referenciados na literatura teórico-conceptual como resultado do consenso entre vários investigadores, constatamos que destes últimos, são privilegiados pelos professores, globalmente considerados, os valores (*educação moral e educação do carácter*); a educação para a participação (*educação para a participação na vida escolar, educação para a participação em serviços cívicos e educação para a participação na comunidade*); a *educação ambiental*, a *educação*

para a paz; a educação para os Direitos do Homem; a educação para a inter/multiculturalidade. De referir que o tema/conteúdo *educação para o mundo do trabalho* é privilegiado pelos professores do 3.º ciclo, enquanto que a *educação rodoviária* e a *educação para a prevenção de acidentes* são privilegiadas pelos professores do 2.º ciclo. Relativamente ao previsto nos diferentes documentos legais e oficiais relativos ao contexto actual do sistema educativo português, os resultados parecem sugerir que os temas/conteúdos que os professores indicam privilegiar no espaço/tempo de Formação Cívica contemplam alguns dos temas/conteúdos prescritos na Lei de Bases do Sistema Educativo para a área de Formação Pessoal e Social, dos prescritos para a Educação para a Cidadania, nas *Medidas da reorganização curricular*, dos legalmente estabelecidos no Decreto-lei n.º 6/2001 e dos preconizados nas *Medidas da reorganização curricular* para a área curricular de Formação Cívica. Tal poderá, no entanto, significar que o contributo da Formação Cívica para a Educação para a Cidadania é limitado, pois os documentos legais e oficiais referentes, quer à área de Formação Cívica quer à Educação para a Cidadania não contemplam a diversidade de temas/conteúdos defendidos por investigadores na área da Educação para a Cidadania e revelam ambiguidade no que se refere à implementação da Educação para a Cidadania na área curricular de Formação Cívica, ambiguidade que se torna mais evidente quando a Formação Cívica é legalmente considerada como espaço privilegiado de Educação para a Cidadania.

2. Nenhum professor parece ter adoptado um manual escolar de Formação Cívica, mas os professores parecem recorrer a estes para a elaboração de materiais pedagógico-didácticos a utilizar no espaço/tempo de Formação Cívica, embora tendam a ter dificuldade em identificar os manuais a que recorrem. Também parecem recorrer à internet, a jornais, a revistas e a textos temáticos, surgindo, ainda, referências com pouca expressividade a folhetos e a manuais de Educação Moral Religiosa Católica. Os professores do 3.º ciclo parecem recorrer mais a manuais escolares de Formação Cívica e a outras fontes para a elaboração de materiais pedagógico-didácticos do que os do 2.º ciclo.

3. Os temas/conteúdos abordados nas aulas de Formação Cívica parecem ser propostos pelo professor e pelos alunos. Os alunos por si só parecem não ter ‘voz’ na selecção dos temas/conteúdos. O Conselho de Turma, enquanto órgão em que têm assento todos os professores da turma, parece, também, ter pouco ‘peso’ na selecção dos temas/conteúdos tratados na área curricular de Formação Cívica.
4. Quanto às actividades de aprendizagem dinamizadas, os resultados sugerem, a existência de algumas contradições entre as actividades de aprendizagem que os professores indicam dinamizar e os temas/conteúdos que indicam abordar. Contudo, quando consideramos as actividades de aprendizagem mais indicadas, o espaço/tempo de Formação Cívica parece ser utilizado para promover principalmente a *discussão de questões da vida diária* e a *discussão de questões pessoais dos alunos*, o que tende a estar de acordo com o encontrado para os temas/conteúdos que os professores indicam tratar mais, e parece também ir ao encontro do que é preconizado para a área de Formação Cívica, quer no Decreto-Lei n.º 6/2001, quer no texto oficial *Medidas da reorganização curricular*. De referir ainda que os professores do 2.º ciclo privilegiam as *assembleias de turma*, enquanto que no 3.º ciclo, os professores privilegiam a *discussão de questões actuais relacionando-as com o passado numa perspectiva de futuro*.
5. No projecto curricular de turma, a Educação para a Cidadania parece resultar da articulação entre a Formação Cívica e as diferentes áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, o que tende a ser contraditório com quem selecciona os temas/conteúdos abordados em Formação Cívica (professor e alunos), ou sugere que os professores não reconhecem os temas/conteúdos que abordam em Formação Cívica como questões do âmbito da Educação para a Cidadania, ou que o professor participa na selecção dos temas/conteúdos seguindo os critérios definidos em Conselho de Turma.
6. Todos os professores indicam avaliar comportamentos, atitudes e valores, sendo que apenas uma pequena percentagem indica utilizar os comportamentos, atitudes e valores como único item a considerar na avaliação. O item (comportamentos, atitudes e valores) é quase sempre combinado com conhecimentos ou competências ou ambos. De referir que a

percentagem de professores que indica avaliar simultaneamente conhecimentos, competências, comportamentos, atitudes e valores é maior no 3.º ciclo do que no 2.º ciclo. Contudo, o facto de nenhuma das respostas ser indicada por mais de metade dos respondentes, e de 40% de professores não especificar os itens avaliados parecem indiciar grande dispersão quanto ao que é avaliado em Formação Cívica.

7. A dificuldade da Formação Cívica é preferencialmente relativa ao pouco tempo lectivo para o aprofundamento de temas (mais no 2.º ciclo), destacando-se, ainda, o tempo lectivo insuficiente (mais no 2.º ciclo), a falta de interesse dos alunos por esta área curricular (mais no 3.º ciclo), a falta de materiais pedagógico-didácticos, a falta de uma avaliação reconhecida pelos alunos (mais no 3.º ciclo), as contingências na selecção de temas (mais no 2.º ciclo) e o pouco tempo lectivo para a gestão simultânea da formação cívica e da direcção de turma. As potencialidades de Formação Cívica são preferencialmente a promoção do desenvolvimento das relações interpessoais (mais no 2.º ciclo), destacando-se, ainda, a promoção da educação para os valores (mais no 3.º ciclo), o constituir um espaço/tempo privilegiado para a resolução de conflitos (mais no 2.º ciclo), a promoção do debate e da reflexão, o desenvolvimento de temas do interesse dos alunos e diversificados. Parece importante salientar que a falta de programa curricular, os comportamentos, atitudes e valores e a gestão de conflitos surgem como dificuldades e como potencialidades.

No que concerne às propostas pedagógicas dos manuais escolares de Formação Cívica relativamente à Educação para a Cidadania:

1. Os manuais escolares variam quanto à diversidade de temas/conteúdos que abordam e que privilegiam. Os manuais 1 e 3 são os que parecem apresentar uma menor diversidade de temas/conteúdos, podendo esta ser uma das razões por que estes manuais são, de entre os que fizeram parte da amostra, os menos indicados pelos professores, quando estes foram solicitados a indicar os manuais que utilizavam para a preparação de materiais pedagógico-didácticos para as aulas de Formação Cívica. A concordância entre os temas/conteúdos propostos e privilegiados nos manuais escolares e os indicados e privilegiados pelos professores varia muito se considerarmos os resultados globais ou os de cada um dos manuais. De facto, parece haver

muita concordância entre os temas/conteúdos propostos na globalidade dos manuais e os indicados pelos professores globalmente considerados, mas haver apenas alguma ou pouca concordância quando consideramos os resultados de cada um dos manuais e dos professores por ciclo de escolaridade. No que se refere aos temas/conteúdos privilegiados há pouca concordância entre os temas/conteúdos privilegiados nos manuais escolares e os privilegiados pelos professores, globalmente considerados, e entre os temas/conteúdos privilegiados no manual 4 e os privilegiados pelos professores do 3.º ciclo. A concordância entre os temas/conteúdos privilegiados nos restantes manuais (1, 2 e 3) e os privilegiados pelos professores é muito pouca.

2. Os manuais escolares tendem a variar, quanto à diversidade de actividades de aprendizagem que solicitam/sugerem. A diversidade de actividades de aprendizagem do manual 1 tende a ser menor quando comparado com os restantes, o que suscita alguma perplexidade atendendo a que se trata de um manual que se destina aos 2.º e 3.º ciclos. A concordância global entre as actividades de aprendizagem solicitadas/sugeridas nos manuais escolares e as indicadas pelos professores varia entre alguma (globalidade dos manuais e manuais 3 e 4) e pouca (manuais 1 e 2). Quanto à concordância entre as actividades de aprendizagem privilegiadas nos manuais escolares e as privilegiadas pelos professores é pouca, quer quando consideramos os resultados globais quer quando consideramos os parciais.

As actividades de aprendizagem solicitadas/sugeridas no âmbito de cada um dos temas/conteúdos propostos nos diferentes manuais escolares de Formação Cívica indicam que há temas/conteúdos dinamizados através de actividades de aprendizagem diferentes, em cada um dos manuais, mas que podem complementar-se. Há temas/conteúdos para os quais o conjunto de actividades de aprendizagem solicitadas/sugeridas parece ser pouco promotor do desenvolvimento desses temas. Há temas/conteúdos para os quais o conjunto de actividades de aprendizagem solicitadas/sugeridas parece promover o desenvolvimento de tais temas. Em três manuais escolares (manuais 1, 2 e 4), os temas/conteúdos mais abordados inscrevem-se nas dimensões pessoal e social e a sua dinamização (actividades de aprendizagem) contempla estratégias de clarificação de atitudes e valores. No manual 3, os temas/conteúdos mais abordados inscrevem-se nas dimensões pessoal, social, espacial e

temporal, embora a sua dinamização (actividades de aprendizagem) contemple preferencialmente o contexto global da dimensão espacial.

Globalmente os resultados do estudo indiciam que as práticas lectivas dos professores e as propostas pedagógicas dos manuais escolares de Formação Cívica reproduzem a ambiguidade e as orientações curriculares pouco sistematizadas dos textos legais e oficiais relativos ao contributo da Formação Cívica na promoção da educação para a cidadania.

6. CONCLUSÃO GERAL

Compreender qual o contributo da área curricular de Formação Cívica para a promoção da Educação para a Cidadania é o objectivo geral deste estudo. Este estudo enquadra-se no âmbito da Educação para a Cidadania centrada nas práticas escolares de Formação Cívica.

A conclusão que se apresenta está alicerçada nos resultados obtidos nas diferentes etapas do percurso investigativo, tem como referente o objectivo geral e as questões empíricas enunciadas e resulta da integração das conclusões diferenciadas. Com esta conclusão, pretendemos a compreensão da temática em estudo ancorada na coerência entre a revisão da literatura teórico-empírica e a presente investigação empírica. Ao concluir este trabalho, parece-nos pertinente enunciar as limitações com que nos deparamos ao longo da investigação, bem como as implicações educacionais e as questões que emergem da mesma e que podem constituir pistas para prosseguir com novas investigações. Assim, ao longo deste capítulo apresentaremos a conclusão do estudo teórico-empírico, as limitações do estudo, as implicações educacionais e as recomendações para futuras investigações.

6.1. Conclusão do Estudo Teórico-Empírico

O exercício da cidadania corresponde ao cumprimento de deveres e ao pleno uso dos direitos. Estes remetem-nos para os direitos do homem que começaram por ser de natureza político-jurídica (Revoluções Liberais, principalmente a Revolução Francesa) e que no seguimento da II Guerra Mundial foram acrescidos de direitos de natureza económica, social e cultural, assegurando a participação do indivíduo na riqueza colectiva.

A globalização alterou os contextos políticos, económicos e sociais fazendo emergir sociedades multiétnicas onde predominam as concepções neoliberais em que o mercado livre é o único referente. Esta transformação económico-social fragilizou o estado de bem-estar e fez emergir uma terceira geração de direitos, o direito à paz, a um ambiente protegido e ao desenvolvimento harmonioso das culturas, entre outros, que está a sobrepor-se aos direitos sociais, sendo, actualmente, a coesão social um dos grandes desafios dos cidadãos. Estas novas características históricas evocam a necessidade de cidadãos competentes na descodificação da complexidade do mundo que os rodeia e no qual o plano económico se sobrepõe ao político, em que os Estados-nação vêem as suas soberanias ameaçadas e em que o modelo democrático é posto em causa; ou seja, o novo contexto histórico apela para o exercício de um cidadania mais informada, reflexiva, crítica e

participativa em contextos locais e globais interdependentes, pois a cidadania assume-se, agora, como um conceito multidimensional envolvendo as dimensões pessoal, social, temporal (histórica) e espacial (global e local). O papel da educação na formação de cidadãos capazes de intervirem activamente num projecto de sociedade é reconhecido pela UNESCO, fazendo, assim, emergir a educação para a cidadania como uma das missões da educação.

Apesar de investigadores na área da Educação para a Cidadania apresentarem perspectivas diversas, há um conjunto de temas/conteúdos/valores e competências comuns entre algumas das diferentes perspectivas. Assim, vários investigadores defendem que a Educação para a Cidadania deve incluir a exploração dos aspectos relacionados com a democracia, os Direitos do Homem, o mundo globalizado, a identidade nacional, a identidade europeia, a inter/multiculturalidade, a cultura da paz, a participação social, o ambiente, a cooperação social, a economia, as tecnologias de informação e comunicação, a ética, os valores (liberdade, justiça, igualdade, tolerância, pluralismo, solidariedade, responsabilidade e cooperação), e com os princípios e processos democráticos, os direitos e as responsabilidades do cidadão e o direito; e potenciar o desenvolvimento das competências de argumentação, pensamento, crítico, criativo e autónomo, resolução de problemas e tomada de decisões. Estas características comuns entre várias perspectivas de Educação para a Cidadania conferem a esta última um carácter multidimensional (pessoal, social, espacial – local e global - e temporal – histórico), o que resulta, da própria natureza multidimensional do conceito de cidadania da era da globalização.

No contexto do actual sistema educativo português, a LBSE ao estipular a formação de cidadãos integrados na sociedade e de agentes activos de transformação social proporcionando a compreensão dos aspectos identificativos da sociedade portuguesa, nos contextos nacional, europeu e global, o desenvolvimento da personalidade e a formação do carácter, a reflexão sobre os valores, a formação cívica e moral, a educação multicultural e a educação para o mundo do trabalho apela para uma Educação para a Cidadania, que ganha estatuto curricular com a criação da área de Formação Pessoal e Social. Esta área tinha características transdisciplinares em todos os ciclos de ensino, concretizando-se de modo especial na disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social e na Área Escola no Programa de Educação Cívica para o 3º ciclo. A implementação da Reorganização Curricular do Ensino Básico em 2001 e que se encontra actualmente em vigor evoca legalmente uma educação para a cidadania de carácter simultaneamente transdisciplinar e específico. A análise dos diversos documentos relativos à implementação da

Reorganização Curricular do Ensino Básico, revela que o carácter transversal e transdisciplinar da Educação para a Cidadania parece não ultrapassar as fronteiras das intenções de nível *macro*, pois não parece estabelecer-se no nível *meso* de intencionalidade, porque surge referenciada explicitamente apenas em algumas áreas disciplinares e manifesta alguma ambiguidade relativamente ao contributo da Formação Cívica para a Educação para a Cidadania. O contributo da Formação Cívica para a Educação para a Cidadania, é difícil de definir, uma vez que, os mesmos documentos revelam alguma ambiguidade relativamente a este assunto. A Formação Cívica, que legalmente é considerada como espaço privilegiado de educação para a cidadania surge circunscrita ao micro-cosmos em que os alunos vivenciam o seu quotidiano. As orientações curriculares para a educação para a cidadania que surgem, quer nos textos legais, quer nos textos oficiais são ‘vagas’ e ‘limitativas’ do seu carácter transversal e transdisciplinar, não esclarecem como é que se operacionaliza o seu carácter transversal e limitam o contributo da formação cívica para a sua (Educação para a Cidadania) implementação.

O espaço/tempo de Formação Cívica é utilizado pelos professores, preferencialmente para abordar temas/conteúdos que se enquadram na dimensão pessoal e social dos alunos, sendo mais privilegiadas a educação para a resolução de conflitos nas relações interpessoais, a educação para a civilidade, a educação para as relações interpessoais, a educação moral, a educação do carácter e a educação para a resolução de conflitos na comunidade escolar.

Os temas/conteúdos privilegiados pelos professores – educação para a resolução de conflitos nas relações interpessoais, educação para a resolução de conflitos na comunidade escolar, educação para a civilidade, educação do carácter, educação moral, educação para as relações interpessoais, educação para a participação na vida escolar, educação ambiental, educação familiar, educação para a saúde, educação para a prevenção de acidentes, educação para a participação em serviços cívicos, educação para a participação na comunidade, educação para as questões éticas globais, educação para a inter/multiculturalidade, educação para a paz e educação para os Direitos do Homem – contemplam alguns dos temas/conteúdos prescritos na Lei de Bases do Sistema Educativo para a área de Formação Pessoal e Social e dos estipulados nos textos legais e oficiais relativos à reorganização curricular do ensino básico quer para área da Formação Cívica, quer para a Educação para a Cidadania.

Dos temas/conteúdos mencionados por investigadores na área de Educação para a Cidadania, apenas os valores, a educação para a participação, a educação para a paz, a educação para os Direitos do Homem e a educação para a inter/multiculturalidade são privilegiados. Os professores privilegiam pouco o conhecimento dos processos democráticos e políticos, as dimensões local, nacional e global e a dimensão histórica, não potenciando o carácter multidimensional da educação para a cidadania.

Os professores não adoptam manuais escolares de Formação Cívica, mas recorrem a estes para a construção de materiais pedagógico-didácticos de suporte à dinamização do espaço/tempo de Formação Cívica. Apesar disto, os professores parecem ter dificuldade em identificar os manuais escolares a que recorrem. Para a elaboração de materiais pedagógico-didácticos, os professores indicam, ainda, recorrer à internet, a jornais, a revistas e a textos temáticos.

Os temas/conteúdos dinamizados na área de Formação Cívica são seleccionados pelo professor e pelos alunos, mas a Educação para a Cidadania resulta da articulação preferencialmente na área de Formação Cívica e transversalmente em todas as disciplinas e áreas não disciplinares. Tal facto indicia que as decisões relativas à Formação Cívica resultam de um processo diferente daquele de que resultam as decisões relativas à Educação para a Cidadania ou que os critérios utilizados pelo professor na selecção com os alunos reflectem a articulação com as outras áreas curriculares. Os alunos por si só parecem não ter voz na selecção dos temas/conteúdos.

O espaço/tempo de Formação Cívica é utilizado preferencialmente para promover a discussão de questões da vida diária e de questões pessoais dos alunos, o que está de acordo com os temas/conteúdos que os professores indicam privilegiar e com o preconizado para a área da Formação Cívica nos textos legais e oficiais relativos à reorganização curricular do ensino básico. Além destas, são ainda privilegiadas as actividades de aprendizagem: leitura e interpretação de textos; pesquisa de informação na internet; pesquisa de informação em livros, revistas, etc.; actividades de autoconhecimento; discussão de temas, questões ou incidentes locais; discussão de temas, questões ou incidentes nacionais; discussão de temas, questões ou incidentes globais; jogos interpessoais, de papéis e dramatizações; assembleias de turma; reflexão individual; resolução de problemas; e discussão de questões actuais relacionando-as com o passado numa perspectiva de futuro. Algumas das actividades de aprendizagem que os professores indicam privilegiar pouco inserem-se no âmbito da educação para a participação na comunidade e da educação moral. No geral, parecem existir algumas contradições entre as

actividades de aprendizagem e os temas/conteúdos privilegiados pelos professores. No entanto, as actividades de aprendizagem privilegiadas parecem respeitar o defendido nos textos legais e oficiais relativos à reorganização curricular do ensino básico para a Formação Cívica, com excepção da dinamização de espaço de diálogo com especialistas e do contacto com iniciativas sociais, instituições e histórias de vida, actividades de aprendizagem que os professores não privilegiam.

Quanto à avaliação existe uma grande dispersão relativamente ao que é avaliado nesta área curricular. Todos os professores avaliam comportamentos, atitudes e valores, quase sempre conjuntamente com conhecimentos ou com competências ou com ambos, embora alguns não tenham especificado quais os comportamentos, atitudes e valores, os conhecimentos e as competências avaliadas, evidenciando assim variabilidade de critérios de avaliação nesta área curricular. Os comportamentos, atitudes e valores, os conhecimentos e as competências especificados, embora não por todos os professores, parecem estar de acordo com as actividades de aprendizagem que os professores indicam privilegiar mais.

Quanto às dificuldades relativas à Formação Cívica, os professores referem o pouco tempo lectivo pouco tempo lectivo para o aprofundamento de temas, para a gestão simultânea da formação cívica e da direcção de turma, para implementar algumas actividades de aprendizagem e para a resolução de conflitos. Os professores referiram ainda como dificuldades a falta de interesse dos alunos pela formação cívica, a falta de materiais pedagógico-didácticos, a falta de uma avaliação reconhecida pelos alunos, condicionalismos na selecção de temas. Estes resultados parecem estar de acordo com os resultados obtidos em outros estudos empíricos.

No que se refere às potencialidades desta área curricular, os professores afirmam serem a promoção do desenvolvimento das relações interpessoais e da educação para os valores, o constituir um espaço privilegiado para a resolução de conflitos, a promoção do debate, de actividades de reflexão e do desenvolvimento de temas do interesse dos alunos e diversificados, o que parece ir ao encontro do defendido para a área de Formação Cívica, no texto oficial *Horizontes da educação para a cidadania na educação básica* (Figueiredo, 2002), estar parcialmente de acordo com o estabelecido nesse documento para a Educação para a Cidadania e com os resultados de estudos empíricos de âmbito internacional e não estar de acordo com as finalidades da Educação para a cidadania defendidas por investigadores desta área. A falta de um programa curricular, os comportamentos, atitudes e valores e a gestão de conflitos surgem como dificuldades e como potencialidades, o que

pode indiciar que os professores ainda estão em fase de adaptação à área curricular de Formação Cívica.

Nos manuais escolares de Formação Cívica, os temas/conteúdos privilegiados são a educação para as relações interpessoais, a educação ambiental, a educação para a saúde, a educação moral, a educação para a participação na vida escolar, a educação do consumidor, a educação para as questões éticas globais e a educação para os Direitos do Homem. Estes temas/conteúdos são defendidos por investigadores da educação para a cidadania e ou nos textos legais e oficiais relativos ao actual sistema educativo português. Contudo, os manuais escolares não contemplam todos os temas/conteúdos referidos nesses textos e privilegiam pouco, muitos dos temas/conteúdos defendidos por investigadores na área da educação para a cidadania. Os manuais variam quanto à diversidade de temas/conteúdos que abordam e quanto aos temas/conteúdos que privilegiam. Na globalidade dos manuais escolares há muita concordância entre os temas/conteúdos contemplados nos manuais e os indicados pelos professores como dinamizados no espaço/tempo de Formação Cívica, no entanto há pouca concordância entre os temas/conteúdos privilegiados nos manuais escolares e os privilegiados pelos professores. Quando os manuais escolares são considerados de *per se* há apenas alguma ou pouca concordância entre os temas/conteúdos contemplados nos manuais e os indicados pelos professores e pouca ou muito pouca concordância entre os temas/conteúdos privilegiados nos manuais e os privilegiados pelos professores. Todos os manuais abordam preferencialmente temas/conteúdos que se inscrevem nas dimensões pessoal e social sendo que o manual 3 aborda preferencialmente, também temas/conteúdos que se inscrevem nas dimensões espacial e temporal.

As actividades de aprendizagem privilegiadas nos manuais escolares de Formação Cívica são a leitura e interpretação de textos, a reflexão individual, a organização da informação, a pesquisa de informação em livros, revistas, etc., a discussão de temas, questões ou incidentes globais e a pesquisa de informação na internet. As actividades de aprendizagem privilegiadas nos manuais contemplam apenas algumas das actividades de aprendizagem sugeridas nos textos oficiais relativos quer à Formação Cívica, quer à Educação para a Cidadania. Algumas das actividades de aprendizagem referenciadas nos documentos legais e oficiais relativos à reorganização curricular do ensino básico, quer nos que se referem à Formação Cívica, quer nos que se referem à Educação para a Cidadania são pouco privilegiadas nos manuais. Os manuais escolares variam quanto à diversidade de actividades de aprendizagem que solicitam/sugerem. Na globalidade dos manuais, existe

alguma concordância entre as actividades contempladas nos manuais escolares e as indicadas pelos professores como dinamizadas no espaço/tempo de Formação Cívica, mas existe apenas pouca concordância entre as actividades de aprendizagem privilegiadas nos manuais escolares e as privilegiadas pelos professores. Quando os manuais escolares são considerados de *per se*, a concordância entre as actividades de aprendizagem solicitadas/sugeridas em cada um dos manuais e as indicadas pelos professores varia entre alguma e pouca, e há pouca concordância entre as actividades de aprendizagem privilegiadas em cada um dos manuais e as privilegiadas pelos professores.

No que concerne às actividades de aprendizagem solicitadas/sugeridas no âmbito de cada um dos temas/conteúdos contemplados nos manuais escolares importa referir que apenas em três manuais escolares a dinamização da educação ambiental, da educação para as relações interpessoais e da educação moral é promovida através de um conjunto de actividades de aprendizagem facilitador do desenvolvimento desses temas/conteúdos. Em dois manuais escolares a dinamização da educação para a participação na vida escolar e da educação sexual é promovida através de um conjunto de actividades de aprendizagem facilitador do desenvolvimento desses temas/conteúdos. Apenas num dos manuais escolares é promovido um conjunto de actividades facilitador do desenvolvimento dos temas/conteúdos educação para os Direitos do Homem, educação para a resolução de conflitos na comunidade escolar; educação para a resolução de conflitos nas relações interpessoais, educação para a civilidade, educação para o mundo do trabalho, educação para os meios de comunicação social, educação para as questões éticas globais, educação para as tecnologias da informação e comunicação, educação familiar e educação para assuntos nacionais. Os temas/conteúdos educação rodoviária e educação para a saúde são dinamizados de forma diferente mas que se complementam nos diferentes manuais escolares. Os temas/conteúdos educação para a prevenção de acidentes, educação europeia, educação para as instituições internacionais, educação política e administrativa nacional, educação para a identidade nacional, educação para a participação na comunidade e educação para o mundo globalizado parecem ser temas/conteúdos pouco promovidos pelo conjunto de actividades de aprendizagem proposto nos manuais escolares. Quando consideramos os temas/conteúdos mais abordados em cada um dos manuais e as actividades de aprendizagem solicitadas/sugeridas no âmbito de cada um desses temas/conteúdos, constatamos que em todos os manuais o conjunto de actividades solicitado/sugerido no âmbito de cada um desses temas/conteúdos contempla estratégias de clarificação de atitudes e valores, e que no manual 3, relativamente à dimensão espacial, as

actividades de aprendizagem, embora contemplem os contextos local, nacional e global, apenas privilegiam este último, e no que se refere à dimensão temporal, não são solicitadas/sugeridas actividades de aprendizagem que promovam esta dimensão.

Em síntese, as práticas lectivas de Formação Cívica parecem promover preferencialmente o desenvolvimento das dimensões pessoal e social da Educação para a Cidadania limitando-as ao micro-nível da turma e comunidade escolar, o que tende a estar de acordo com o legalmente preconizado para a área curricular de Formação Cívica, quer no que se refere aos temas/conteúdos, quer no que se refere às actividades de aprendizagem. Talvez seja por este motivo que a selecção de temas/conteúdos (por professor e alunos) indicia ser contraditória com a articulação da Educação para a Cidadania no Projecto Curricular de Turma (preferencialmente em Formação Cívica e áreas curriculares disciplinares e não disciplinares), que haja uma dispersão quanto aos parâmetros avaliados em Formação Cívica e que algumas das dificuldades reconhecidas pelos professores à Formação Cívica sejam simultaneamente indicadas como potencialidades. Uma possível explicação para estas práticas pode ser a ambiguidade dos textos legais e oficiais no que se refere à implementação da Educação para a Cidadania na área curricular de Formação Cívica. Uma outra possível razão explicativa poderá ser a de que a Educação para a Cidadania e a Formação Cívica são perspectivadas pelos professores como conceitos de significação similar, uma vez que as orientações curriculares para a Educação para a Cidadania e para a Formação Cívica são pouco sistematizadas, ou seja, no caso da Educação para a Cidadania são elencados poucos temas/conteúdos, poucas competências e poucas actividades de aprendizagem, o que limita o seu carácter transdisciplinar e transversal e dificulta a sua operacionalização, podendo induzir uma abordagem de âmbito restrito. De salientar, ainda que os documentos legais e oficiais referentes à Educação para a Cidadania não contemplam a diversidade de temas/conteúdos defendidos por investigadores nesta área. No que se refere à Formação Cívica, apesar de os documentos legais apelarem para o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos e para formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes, os documentos legais e oficiais restringem o seu âmbito ao sugerirem uma abordagem ao micro-nível da turma e da comunidade (que se pressupõe a escolar), centrada nas vivências dos alunos.

Os manuais escolares variam quanto à diversidade de temas/conteúdos e de actividades de aprendizagem que abordam e que privilegiam e quanto à concordância entre os temas/conteúdos e as actividades de aprendizagem propostos e privilegiados e os

indicados e privilegiados pelos professores. Uma possível explicação para este facto poderá também radicar na ambiguidade dos textos legais e oficiais e nas orientações curriculares pouco precisas quer para a Educação para a Cidadania, quer para a Formação Cívica. A variabilidade da diversidade e da concordância dos manuais tende a justificar o porquê dos professores não adoptarem qualquer manual escolar de Formação Cívica.

Face ao exposto, a dinamização da Educação para a Cidadania, no tempo curricular de Formação Cívica parece ser difusa e sem carácter sistemático, limitando o contributo da Formação Cívica para a promoção da Educação para a Cidadania. Para fazer valer o pressuposto de que a Formação Cívica é uma área curricular que deve privilegiar a Educação para a Cidadania, urge concretizar o âmbito curricular da Educação para a Cidadania e orientações curriculares para a sua operacionalização no espaço de Formação Cívica.

6.2. Limitações da Investigação

Consideramos que as principais limitações deste estudo são a dimensão da amostra e o processo de constituição da mesma (amostra não probabilística - amostra de conveniência) limitam, provavelmente, a consistência dos resultados e impossibilitam a generalização dos mesmos.

Pese embora termos adoptado os procedimentos indicados na literatura específica, constituíram também constrangimentos ao presente trabalho as limitações inerentes aos instrumentos de recolha de dados e às técnicas de tratamento de dados utilizados. O questionário utilizado na presente investigação ao elencar um conjunto alargado de alternativas em duas das questões (temas/conteúdos e actividades de aprendizagem) pode ter condicionado a consistência das respostas. Também o facto de a maioria dos inquiridos não ter respondido aos itens de carácter aberto constituiu uma limitação, uma vez que restringiu o alcance da compreensão do fenómeno em estudo.

O *corpus* teórico do presente estudo não se tendo ainda constituído num campo de conhecimento sistematizado tornou difícil a construção de uma matriz teórica que servisse de referencial ao desenvolvimento do trabalho. Para além disto, cientes estamos que nos movemos num ‘terreno difuso’ que utiliza linguagens diversificadas, complexificando a tarefa de encontrar pressupostos comuns que pudessem orientar a investigação.

6.3. Implicações Educacionais

Esperamos que este estudo possa contribuir para uma sensibilização da comunidade educativa relativamente à importância da área curricular de Formação Cívica na operacionalização da Educação para a Cidadania e para a necessidade de concretização e sistematização de orientações curriculares que ‘matriciem’ as práticas e os materiais pedagógicos de dinamização desta área curricular, entendida como espaço privilegiado da Educação para a Cidadania, tal como legalmente estabelecido através do Decreto-Lei n.º 6/2001. A Educação para a Cidadania envolve um campo diversificado de saberes e evoca questões de natureza multidimensional e multicontextuais. Dos resultados do presente estudo parece lícito inferir alguns dos pressupostos em que devem radicar as orientações curriculares que visem a operacionalização da Educação para a Cidadania na área curricular de Formação Cívica. As propostas pedagógicas devem ser desenvolvidas tendo em conta as dimensões da cidadania e logo da Educação para a Cidadania e considerando os *loci* onde essa mesma cidadania se desenvolve e que, por isso mesmo, constituem contextos de aprendizagem da Educação para a Cidadania, tal como ilustrado na figura 28.

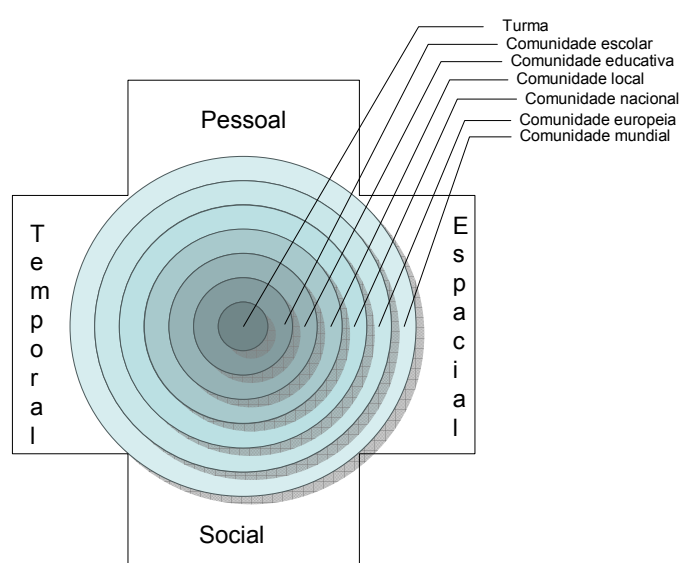


Figura 28. Dimensões e loci da educação para a cidadania.

As questões de cidadania inscrevem-se nas dimensões: pessoal, social, temporal e espacial; e podem surgir dos vários contextos em que o indivíduo exerce os seus deveres e usufrui dos seus direitos enquanto cidadão de um mundo globalizado. Tratando-se de

Educação para a Cidadania em contexto escolar, estamos obviamente a considerar indivíduos cujas vivências se referenciam aos *loci*: turma, comunidade escolar, comunidade educativa, comunidade local, comunidade nacional, comunidade europeia e comunidade mundial, e que, por isso mesmo, podem constituir contextos propícios ao desenvolvimento das competências de cidadania nas referidas dimensões.

O espaço/tempo curricular de Formação Cívica deve, para a operacionalização da Educação para a Cidadania, proporcionar a dinamização de temas/conteúdos tais como: educação moral, relações interpessoais, educação política, democracia, princípios e processos democráticos, direitos do Homem, direitos e responsabilidades do cidadão, participação social, cooperação social, educação europeia, mundo globalizado, ambiente, cultura da paz, identidade nacional, inter/multiculturalidade, mundo do trabalho, tecnologias da informação e comunicação.

Na área curricular de Formação Cívica, a exploração didáctica dos temas/conteúdos atinentes à Educação para a Cidadania deve orientar-se para o desenvolvimento do auto e heteroconhecimento, da auto-estima, do respeito por si e pelos outros, da autonomia individual (moral e intelectual), da resolução de problemas, da tomada de decisões, do questionamento, da reflexão individual, da reflexão sobre os limites da acção possível, da reflexão sobre os conflitos e as hierarquias de obrigação, do pensamento crítico, do pensamento criativo, da argumentação, de reexaminação das acções e das argumentações, da comunicação, do raciocínio moral e lógico, da formulação de juízos, da selecção e organização da informação.

No sentido, de promover a Educação para a Cidadania, defendemos, que na área curricular de Formação Cívica, os temas/conteúdos supracitados devem ser dinamizados através de situações de aprendizagem que envolvam actividades de leitura, de discussão de questões da vida diária, da discussão de questões pessoais dos alunos, de discussão de temas, questões ou incidentes locais, nacionais e globais, de assembleias de turma, de participação em programas de serviço cívico, de utilização das tecnologias de informação e comunicação, de clarificação de atitudes e valores, de dilemas morais, de participação de pessoas oriundas da comunidade, de pesquisa, selecção e organização da informação por categorias, de recolha e organização de material, de resolução de situações-problema, de resolução de conflitos, de questionar para pensar, de questionar suposições, de elaboração de histórias imaginativas, de jogos interpessoais, de papéis e dramatizações, de análise crítica de notícias, de análise autónoma de informações, de observação do meio envolvente, de agrupar e confrontar afirmações, de incluir, interceptar, unir e diferenciar

conjuntos, de silogismos, de desconstrução de paralogismos (só, apenas e todos), de planificação de actividades, de auto e hetero-avaliação, de debate, de dinamização de projectos de actuação política, ética e educativa, de participação em serviço voluntário, serviço na escola e na comunidade para aprender cuidar cuidando, de envolvimento em projectos comunitários e em organizações cívicas, discussão de questões actuais relacionando-as com o passado numa perspectiva de futuro.

As situações de aprendizagem desenvolvidas para a dinamização do espaço/tempo da Formação Cívica devem ter sempre como referência as competências de cidadania que se pretendem desenvolver, as actividades de aprendizagem potenciadoras do desenvolvimento dessas competências, bem como o seu carácter multidimensional e multicontextual e os múltiplos saberes mobilizados nesse desenvolvimento. De referir ainda que devem ser significativas para os alunos, ou seja, passíveis de relacionar de forma não aleatória com o seu conhecimento prévio, com a sua estrutura cognitiva.

6.4. Sugestões para Futuras Investigações

Apesar de termos adiantado algumas com vista à concretização do objectivo geral, o estudo colocou novas questões. Assim, estas questões prendem-se principalmente com (i) o instrumento utilizado cuja dissipação de variantes nomeadamente no que diz respeito aos temas/conteúdos e a actividades de aprendizagem poderá ter comprometido as respostas e conduzido a uma menor explicitação das mesmas. Acresce, ainda, que o facto de os professores não terem respondido aos itens de carácter aberto indicia, provavelmente, que os docentes se sentem ‘perdidos’, que a implementação da Educação para a Cidadania na área curricular de Formação Cívica, entendida esta legalmente como espaço privilegiado da educação para a cidadania, lhes provoca alguma ‘indefinição’. Esta ‘indefinição’ poderá estar relacionada com a própria ambiguidade dos documentos legais e oficiais, uma vez que as orientações curriculares quer para a Educação para a Cidadania quer para a Formação Cívica são ‘difusas’. A ‘indefinição’ parece reflectir-se, também, na avaliação das aprendizagens dos alunos, evidenciada pela dispersão dos parâmetros avaliados pelos professores. O pouco estatuto que é legalmente conferido à avaliação da área curricular de Formação Cívica, a não explicitação de critérios de avaliação nas orientações curriculares dos textos legais e oficiais, e a sua desvalorização por parte dos alunos parecem ser, igualmente, elementos que podem, porventura, conduzir a ‘indefinições’ na implementação e avaliação da Formação Cívica. A ‘indefinição’ parece ainda manifestar-se no facto de, porventura, os professores considerarem a Educação para a Cidadania e a Formação Cívica

como conceitos similares o que, igualmente, pode decorrer da ambiguidade do currículo intencional; (ii) a análise dos manuais escolares de Formação Cívica, embora nos tenha possibilitado inferir que temas/conteúdos e que actividades de aprendizagem solicitam/sugerem no tratamento de cada um dos temas/conteúdos, atendendo a que os professores não adoptam qualquer manual escolar para as suas aulas de Formação Cívica, apesar de serem os manuais escolares o recurso mais utilizado para a construção de materiais pedagógico-didácticos, indicia, provavelmente, que os autores dos manuais escolares de Formação Cívica têm também eles as suas próprias perspectivas da Educação para a Cidadania e da Formação Cívica, mais uma vez em virtude, porventura, da falta de clareza dos documentos legais e oficiais relativos a este assunto.

Estas são algumas das questões que foram surgindo à medida que fomos desenvolvendo o estudo. Face a estas questões, a pesquisa perspectivou outras áreas de investigação que poderão obter dados complementares e encontrar resultados que aprofundem o objectivo geral e as questões empíricas da presente investigação. Assim sendo, indicaremos três áreas de investigação que surgiram na sequência da nossa pesquisa.

Em primeiro lugar, consideramos necessário repetir a investigação com uma amostra mais ampla, utilizando um questionário com menos variantes, nomeadamente no que se refere a temas/conteúdos e actividades de aprendizagem. O questionário deveria ainda permitir saber quais são as actividades de aprendizagem que os professores implementam para desenvolver cada um dos temas/conteúdos. Ainda dentro desta área, poder-se-ia alargar o estudo através de entrevistas aos professores que leccionam Formação Cívica, e de observação não participante de aulas de Formação Cívica, o que permitiria alargar a compreensão de como é que a Educação para a Cidadania é implementada na área curricular de Formação Cívica. Permitiria, também, compreender o ponto de vista dos professores sobre o que entendem por Educação para a Cidadania e por Formação Cívica. Este estudo poderia ser complementado com a análise dos sumários relativos às aulas de Formação Cívica, e dos projectos curriculares de turma, o que permitiria uma compreensão mais extensa e em profundidade, não só do que efectivamente se passa na área curricular de Formação Cívica, mas também como é que é articulada a Educação para a Cidadania, tendo em conta as características próprias de cada turma.

Outra área de investigação poderia orientar-se para a obtenção de dados relativos à forma como as escolas se organizam para a implementação da área curricular de Formação Cívica. Neste caso, o estudo deveria, em primeiro lugar saber se existem ou não

Coordenadores de Formação Cívica (isto porque não está definida legalmente a sua existência), e os *porquês* de tal decisão, o que implicaria entrevistas aos Presidentes ou Directores dos Conselhos Executivos. Nas escolas onde existe Coordenação de Formação Cívica, o estudo deveria contemplar, igualmente, entrevistas aos Coordenadores desta área curricular. Nestas entrevistas, deveriam ser temas de ‘conversa’ a área de docência, a experiência profissional, os anos de serviço, naquela escola em concreto, do professor Coordenador da área de Formação Cívica. Quer numa situação quer na outra (existência ou não de professor Coordenador de Formação Cívica), a recolha de dados deveria permitir saber como é valorizada na escola a Educação para a Cidadania, e como é que a Formação Cívica se institui como espaço privilegiado de implementação da mesma. Este estudo devia também orientar-se no sentido de se ficar a conhecer se nas escolas existem critérios de avaliação para Formação Cívica, como foram estabelecidos, e qual o ‘peso’ que é atribuído a cada domínio. Ainda dentro desta área, poder-se-ia alargar o estudo ao Conselho de Directores de Turma (uma vez que legalmente são os directores de turma que devem leccionar a Formação Cívica) e/ou às reuniões de Coordenação dos docentes que leccionam a área de Formação Cívica (no caso de existir uma coordenação desta área), não só através da análise das actas, mas também da observação não participante destas reuniões para, deste modo, se ficar a saber que lugar ocupa o debate da Formação Cívica e da Educação para a Cidadania nas reuniões dos Directores de Turma e/ou de professores de Formação Cívica, quais são as principais preocupações dos professores relativamente a esta área curricular e à Educação para a Cidadania, e quais os consensos ou não que tais matérias suscitam.

Outra área de investigação poderia orientar-se para a obtenção de dados sobre o ponto de vista relativo quer à Educação para a Cidadania quer à Formação Cívica dos autores dos manuais escolares de Formação Cívica. Neste caso, os autores de manuais de Formação Cívica deveriam ser entrevistados, o que permitiria compreender melhor porque escolheram aqueles temas/conteúdos e aquelas actividades de aprendizagem. As entrevistas deveriam, ainda, possibilitar a compreensão dos pressupostos teóricos e empíricos em que se fundamentaram para a elaboração dos manuais escolares. Ainda dentro desta área, poder-se-ia alargar o estudo aos editores para ficar a conhecer porque optaram pela edição de tais manuais, tendo em conta as características do mercado para este produto e se houve ou não a preocupação de eles próprios clarificarem o que é exigível à área de Formação Cívica, enquanto espaço privilegiado da Educação para a Cidadania.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2001 a). *Implicações na organização pedagógica das escolas*. Em *Reorganização curricular do ensino básico: princípios medidas e implicações*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Abrantes, P. (2001 b). *Educação, integração, cidadania*. Em *Reorganização curricular do ensino básico: princípios medidas e implicações*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Abrantes, P. (2001 c). Princípios sobre currículo e a avaliação. Em *Reorganização curricular do ensino básico: princípios medidas e implicações*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Abrantes, P. (2001 d). Medidas de reorganização curricular. Em *Reorganização curricular do ensino básico: princípios medidas e implicações*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Abrantes, P. (2002). Finalidades e natureza das novas áreas curriculares. Em *Novas áreas curriculares*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Abrantes, P. (2003). Prefácio. Em P. Perrenoud. *Porquê construir competências a partir da escola?* Porto: ASA Editores.
- Adalbjarnardottir, S., Runarsdottir, E., M. & Ingvarsdottir (2005). National policy and practitioner practice in multicultural education in Iceland. *Teaching citizenship. Proceedings of the seventh conference of the children's identity and citizenship in Europe thematic network*. Londres: CiCe.
- Ahonen, S. & Virta, A. (1999). Toward a dynamic view of society; civic education in Finland. Em Judith Torney-Purta, John Scwille e Jo-Ann Amadeo (Eds). *Civic educational across countries: twenty four national case studies from IEA civic education project*. Holanda: Eburon Publishers.
- Ambrósio, T. (2005). Futuros para a educação: a inteligibilidade indispensável. *Educação. Temas e Problemas*, 1, 69-78. Universidade de Évora: Edições Colibri.
- Andrade, J., V. (1992). *Os valores na formação pessoal e social*. Lisboa: Texto Editora.
- Antunes, F. (2001). Os locais das escolas profissionais: novos papéis para o estado e a europeização das políticas educativas. Em Stoer, R., S, Cortesão, L., Correia, A., C. (Org), *Transnacionalização da educação: da crise da educação à "educação" da crise*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- Assensio, M. (1999). A cross-national programme to measure "europeanness". Em Alistar Ross (Ed.), *Young citizens in Europe. Proceedings of the first conference of the children's identity and citizenship in Europe thematic network*. Londres: CiCe.

- Audigier, F. (2000). *Concepts de base et compétences-clés pour l'éducation à la citoyenneté démocratique*. Relatório preparado para o Projet education a la citoyenneté démocratique. Estrasburgo: Conseil de la Cooperation Culturelle.
- Balkansky, P., Zahariev, Z., Stoynanov, S. & Stoyanova, N. (1999). Challenges in developing a new system of civic education in conditions of social change: Bulgaria. Em Judith Torney-Purta, John Scwille e Jo-Ann Amadeo (Eds). *Civic educational across countries: twenty four national case studies from IEA civic education project*. Holanda: Eburon Publishers.
- Bardin, L. (2002). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreto, A. (2002). Cidadania e novos poderes numa sociedade global. Em Fundação Calouste Gulbenkian (Org.), *Conferência internacional cidadania e novos poderes numa sociedade global*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Beltrão, L. & Nascimento, H. (2000). *O desafio da cidadania na escola*. Lisboa: Editorial Presença.
- Bento, P., Queirós, A. & Valente, I. (1993). *Desenvolvimento pessoal e social e democracia na escola: propostas de actividades*. Porto: Porto Editora.
- Birzea, C. (1996). *Education for democratic citizenship*. Estrasburgo: Consultation meeting.
- Blondin, C. e Schilillings P. (1999). Education for citizenship in the French Community of Belgium: opportunities to learn in addition to the formal curriculum. Em Judith Torney-Purta, John Scwille e Jo-Ann Amadeo (Eds). *Civic educational across countries: twenty four national case studies from IEA civic education project*. Holanda: Eburon Publishers.
- Bogolubov, L., N., Klokova, G., V., Kovalyova, G., S. e Poltorak, D., I. (1999). The challenge of civic education in New Russia. Em Judith Torney-Purta, John Scwille e Jo-Ann Amadeo (Eds). *Civic educational across countries: twenty four national case studies from IEA civic education project*. Holanda: Eburon Publishers.
- Bunescu, G., Stan, E., Albu, G., Dadea, D. e Oprica, O. (1999). Cohesion and diversity in national identity: civic education in Romania. Em Judith Torney-Purta, John Scwille e Jo-Ann Amadeo (Eds). *Civic educational across countries: twenty four national case studies from IEA civic education project*. Holanda: Eburon Publishers.
- Campos, B. P. (1992). A formação pessoal e social na reforma educativa portuguesa. In Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Ed.). *Formação pessoal e social*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Candeias, A. (2001). Processos de construção da alfabetização e da escolaridade: o caso português. Em Stephen R. Stoer, Luiza Cortesão e José A. Correia (Orgs). *Transnacionalização da educação à "educação" da crise*. Porto: Edições Afrontamento.

- Cantero, F., G. & Olmeda, G., J. (2003). La contribución de la educación ética y política en la formación del ciudadano. *Revista de Educación do Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, número extraordinario*, 109-130.
- Case, R., Osborne, K. e Skau, K. (2000). Canada. Em Cogan, J., J. & Derricott, R. (Ed.), *Citizenship for the 21 st century: an international perspective on education*. Londres: Kogan Page.
- Carvalho, R. (1986). *História do ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castro, G., T. (2002). A dimensão estética da educação. Em E. O. Medeiros (Org.), *Educação caminho para o século XXI, Actas do I colóquio de filosofia da educação*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Catells, M. (2000). Globalización, estado y sociedad civil: el nuevo contexto histórico de los derechos humanos. *Isegoria*, 22, 5-19.
- Chelmiss, S., K. (1999). Citizenship values and political education in Greek primary school: an historical perspective. Em Alistar Ross (Ed.), *Young Citizens in Europe. Proceedings of the first conference of the children's identity and citizenship in Europe thematic network*. Londres: CiCe.
- Cooper, R. (2006). *Ordem e caos no século XXI* (1.ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Cogan, J. (2000 a). Citizenship education for the 21 st century: setting the context. Em Cogan, J., J. & Derricott, R. (Ed.), *Citizenship for the 21 st century: an international perspective on education*. Londres: Kogan Page.
- Cogan, J. (2000 b). The challenge of multidimensional citizenship for the 21st century. Em Cogan, J., J. & Derricott, R. (Ed.), *Citizenship for the 21 st century: an international perspective on education*. Londres: Kogan Page.
- Coggiola, O. (2003). Autodeterminação nacional. Em J. Pinsky & B. Pinsky (Org.). *História da cidadania* (2.ª ed.). São Paulo: Contexto.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2001). Research methods in education (5.ª ed.). Londres: RoutledgeFalmer.
- Constituição da República Portuguesa* (2007). Actualizada de acordo com a Lei Constitucional n.º 1/2005 de 12 de Agosto. Lisboa: Almedina.
- Correia, J., A. E Matos, M. (2001). Da crise da escola ao escolocentrismo. Em Stephen R. Stoer, Luiza Cortesão e José A. Correia (Orgs). *Transnacionalização da educação à "educação" da crise*. Porto: Edições Afrontamento.
- Cortesão, L. (2001). Guliver entre gigantes: na tensão entre estrutura e agência, que significados para a educação. Em Stephen R. Stoer, Luiza Cortesão e José A. Correia (Orgs). *Transnacionalização da educação à "educação" da crise*. Porto: Edições Afrontamento.

- Costa, A., F. (1986). A pesquisa de terreno em sociologia. Em A. S. Silva & G. M. Pinto (Ed.), *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Craft, A. (2004). A universalização da criatividade. *Cadernos de Criatividade*, 5, 9-30.
- Dekker, H. (1999). Citizenship conceptions and competencies in the subject matter society in the Dutch Schools. Em Judith Torney-Purta, John Scwille e Jo-Ann Amadeo (Eds). *Civic educational across countries: twenty four national case studies from IEA civic education project*. Holanda: Eburon Publishers.
- Delors, J. (1996). *Educação: um tesouro por descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (8.^a ed.). Porto: Edições ASA.
- Demant, P. (2003). Direitos para os excluídos. Em J. Pinsky & B. Pinsky (Org.). *História da cidadania* (2.^a ed.). São Paulo: Contexto.
- Derricot, R. (2000). National case studies of citizenship education. . Em Cogan, J., J. & Derricott, R. (Ed.), *Citizenship for the 21 st century: an international perspective on education*. Londres: Kogan Page.
- Dias, J., R. (2002). A educação na viragem do milénio: de Edgar Faure a Jacques Delors. Ensaio de enquadramento conceptual. Em E. O. Medeiros (org.), *Educação caminho para o século XXI., Actas do I colóquio de filosofia da educação*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Dooly, M., A. & Villanueva, M. (2005). Intercultural communication skills and students' attitudes: transnational projects as an instrument in citizenship education. *Teaching citizenship. Proceedings of the seventh conference of the children's identity and citizenship in Europe thematic network*. Londres: CiCe.
- Duffy, B. (2002). Análise de dados documentais. Em J. Bell (Ed.). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Echeverría, J. (2000). Democracia y sociedad de la información. *Isegoria*, 22, 37-59.
- Estêvão, C., V. (2002). *Globalização, metáforas organizacionais e mudança educacional: dilemas e desafios*. Porto: Edições ASA.
- Falk, R. (2000). The decline of citizenship in an era of globalization. *Citizenship studies*, 4, 5-19.
- Fava, C. (1999). Reforming curriculum. Em Alistar Ross (Ed.), *Young citizens in Europe. Proceedings of the first conference of the children's identity and citizenship in Europe thematic network*. Londres: CiCe.
- Fernandes, A., T. (1998). *O estado democrático e a cidadania*. Lisboa: Edições Afrontamento.

- Fernandes, R. (1998), Génese e consolidação do sistema educativo nacional: 1820-1910. Em M. C. Proença *O sistema de ensino em Portugal, séculos XIX -XX*. Faculdade de Letras de Lisboa: Edições Colibri.
- Fernández, F., S. (2003). Educar para el desarrollo sostenible y el comercio justo. *Revista de Educación do Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, número extraordinario*, 241-270.
- Figueiredo, C., C. (2002). Horizontes da educação para a cidadania na educação básica. Em *Novas áreas curriculares*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Filimon, L. & Danciu, M. (2005). Teaching active citizenship: a cross-sectional study. *Teaching citizenship. Proceedings of the seventh conference of the children's identity and citizenship in Europe thematic network*. Londres: CiCe.
- Fons, J.-P., Leyder, G. & Bozec, G. (2005). Teacher education and multiculturalism in Europe: national policy and practitioner practice in France. *Teaching citizenship. Proceedings of the seventh conference of the children's identity and citizenship in Europe thematic network*. Londres: CiCe.
- Fonseca, A., M. (2003). *Formação cívica: guia de orientação para o ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Foster, R. (2005). 'No school left behind?' An analysis of the impact of professional development activities for citizenship education undertaken by citizenship coordinators in secondary schools in the north-west of England. *Teaching citizenship. Proceedings of the seventh conference of the children's identity and citizenship in Europe thematic network*. Londres: CiCe.
- Freitas, J., C. (1991). As novas tecnologias da informação no ensino/aprendizagem da biologia. Em M. T. M. Oliveira (Coord.), *Didáctica da Biologia*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Freitas, M., L., A., V. (1999). Civic education social and personal development and citizenship education: changes in Portugal through the 20 th century. Em Alistar Ross (Ed.), *Young citizens in Europe. Proceedings of the first conference of the children's identity and citizenship in Europe thematic network*. Londres: CiCe.
- Friedman, T., L. (2000). *Compreender a globalização: o lexis e a oliveira*. Lisboa: Quetzal.
- Fumat, Y. (1999). School and citizenship. Em Alistar Ross (Ed.), *Young citizens in Europe. Proceedings of the first conference of the children's identity and citizenship in Europe thematic network*. Londres: CiCe.
- Funari, P., P. (2003). A cidadania entre os romanos. Em J. Pinsky & B. Pinsky (Org.). *História da cidadania* (2.^a ed.). São Paulo: Contexto.

- Galvão, C., Reis, P., Freire, A. & Oliveira, T. (2006). *Avaliação de competências em ciências: sugestões para professores dos ensinos básico e secundário*. Porto: ASA Editores.
- Gama, J., M., P. (1991). Modelos de ensino. Em M. T. M. Oliveira (Coord.), *Didáctica da Biologia*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Garin, E. (1996). *Ciência e vida civil no renascimento italiano*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista.
- Garinello, N., L. (2003). Cidades-estado na antiguidade clássica. Em J. Pinsky & B. Pinsky (Org.). *História da cidadania* (2.^a ed.). São Paulo: Contexto.
- Garrett, Almeida (1867). *Cartas dirigidas a uma senhora illustre encarregada da instituição de uma jovem princesa* (2.^a ed.). Porto: Maré-Editora.
- Gay, L. R. (1982). *Educational research: competencies for analysis and application* (4.^a edição). Nova Iorque: Macmillan Publishing Company.
- Gérard, F., M. & Roegiers, X. (1998). *Conceber e avaliar manuais escolares*. Porto: Porto Editora.
- Gotovos, A. (2000). Greece. Em Cogan, J., J. & Derricott, R. (Ed.), *Citizenship for the 21 st century: an international perspective on education*. Londres: Kogan Page.
- Gocsál, A. (1999). Prospects of civic education in teaching and teacher training: the experience of Hungary. Em Alistar Ross (Ed.), *Young citizens in Europe. Proceedings of the first conference of the children's identity and citizenship in Europe thematic network*. Londres: CiCe.
- Grimberg, C. (1968). *História Universal: o espírito das luzes, as lutas europeias* (vol. 14). Lisboa: Publicações Europa-América.
- Haarscher, G. (1997). *A filosofia dos direitos do homem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Habermas, J. (1997). *Droit et démocratie. Entre faits et normes*. Paris: Gallimard.
- Hahn, C., L. (1999). Challenges to civic education in the United States. Em Judith Torney-Purta, John Scwille e Jo-Ann Amadeo (Eds). *Civic educational across countries: twenty four national case studies from IEA civic education project*. Holanda: Eburon Publishers.
- Handle, C., Oesterreich, D. e Trommer, L. (1999). Concepts of civic education in Germany based on a survey of expert opinion. Em Judith Torney-Purta, John Scwille e Jo-Ann Amadeo (Eds). *Civic educational across countries: twenty four national case studies from IEA civic education project*. Holanda: Eburon Publishers.
- Harnett, P. & Newman, E. (2005). Teaching citizenship through learning about people's lives in the past. *Teaching citizenship. Proceedings of the seventh conference of the children's identity and citizenship in Europe thematic network*. Londres: CiCe.

- Harrison, R. (1993). *Democracy*. Londres: Routledge.
- Heater, D. (2004). *Citizenship: the civic ideal in world history, politics and education* (3.^a ed.). Nova Iorque: Manchester University Press.
- Héber-Suffrin, C. (1998). *Les savoirs la réciprocité et le citoyen*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Herraiz, C., L. (2003). La cultura de la paz, marco para la ciudadanía. *Revista de Educación do Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, número extraordinario*, 155-168.
- Hitchcock, G. & Hughes, D. (1989). *Research and the teacher: a qualitative introduction to school-based research*. Londres: Routledge.
- Hobsbawn, E., J. (1962). *A era das revoluções*. Lisboa: Editorial Presença.
- Holden, C. (1999). Education for citizenship: the contribution of social, moral and cultural education. Em Alistar Ross (Ed.), *Young citizens in Europe. Proceedings of the first conference of the children's identity and citizenship in Europe thematic network*. Londres: CiCe.
- Holden, C. (2005). The citizenship challenge: educating children about the real world and real issues. Em Alistar Ross (Ed.) *Teaching citizenship. Proceedings of the seventh conference of the children's identity and citizenship in Europe thematic network*. Londres: CiCe.
- Hoornaert, E. (2003). As comunidades cristãs dos primeiros séculos. Em J. Pinsky & B. Pinsky (Org.). *História da cidadania* (2.^a ed.). São Paulo: Contexto.
- Ichilov, O. (1999). Citizenship education in a divide society: the case of Israel. Em Judith Torney-Purta, John Swille e Jo-Ann Amadeo (Eds). *Civic educational across countries: twenty four national case studies from IEA civic education project*. Holanda: Eburon Publishers.
- Ingvarsdottir, H., Runarsdottir, E., M. & Adalbjarnardottir, S. (2005). Teaching new citizens: challenges and opportunities. *Teaching citizenship. Proceedings of the seventh conference of the children's identity and citizenship in Europe thematic network*. Londres: CiCe.
- Instituto de Inovação Educacional (1991/92 a). *Programa de Educação Cívica para a participação nas instituições democráticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Instituto de Inovação Educacional (1991/92 b). *Sugestões de actividades para leccionação da disciplina de Desenvolvimento Pessoal e social*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Isin, F., E. & Wood, P., K. (1999). *Citizenship and identity*. Londres: Sage.

- Janowski, A. (1999). The specific nature and objectives of civic education in Poland: some reflections. Em Judith Torney-Purta, John Scwille e Jo-Ann Amadeo (Eds). *Civic educational across countries: twenty four national case studies from IEA civic education project*. Holanda: Eburon Publishers.
- Justino, D. (2005). “As time goes by”, a educação entre rumos e destinos. *Educação. Temas e Problemas*, 1, 13-36. Universidade de Évora: Edições Colibri.
- Kantorková, H. e Stoklasová, A. (1999). New opportunities for pedagogical education in the transmission of human values. Em Alistar Ross (Ed.), *Young citizens in Europe. Proceedings of the first conference of the children's identity and citizenship in Europe thematic network*. Londres: CiCe.
- Karnal, L. (2003). Estados Unidos, liberdade e cidadania. Em J. Pinsky & B. Pinsky (Org.). *História da cidadania* (2.^a ed.). São Paulo: Contexto.
- Karsten, S. (2000). The Netherlands. Em Cogan, J., J. & Derricott, R. (Ed.), *Citizenship for the 21 st century: an international perspective on education*. Londres: Kogan Page.
- Karsten, S., Kubow, P., Matrai, Z. e Pitiyanuwat, S. (2000). Challenges facing the 21 st century citizen: views of policy makers. Em Cogan, J., J. & Derricott, R. (Ed.), *Citizenship for the 21 st century: an international perspective on education*. Londres: Kogan Page.
- Kerr, D. (1999). Re-examining citizenship education in England. Em Judith Torney-Purta, John Scwille e Jo-Ann Amadeo (Eds). *Civic educational across countries: twenty four national case studies from IEA civic education project*. Holanda: Eburon Publishers.
- Killeavy, M. (1999). Citizenship education in Ireland: recent an current practice. Em Alistar Ross (Ed.), *Young citizens in Europe. Proceedings of the first conference of the children's identity and citizenship in Europe thematic network*. Londres: CiCe.
- Koenig, S. (1997). Foreword. Em Andreopoulos, G., J. & Claude, R. (Ed.), *Human rights education for the twenty-first century*. Filadélfia: University of Pennsylvania Press.
- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development: moral stages and the idea of justice*. São Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1992). A abordagem cognitivo desenvolvimentista na educação moral. Em M. O. Valente *A escola e a educação para os valores* (2.^a ed.). Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências.
- Konder, L. (2003). Ideias que romperam fronteiras. Em J. Pinsky & B. Pinsky (Org.). *História da cidadania* (2.^a ed.). São Paulo: Contexto.

- Kroflič, R. (2005). New concepts of authority and citizen education. *Teaching citizenship. Proceedings of the seventh conference of the children's identity and citizenship in Europe thematic network*. Londres: CiCe.
- Krzywosz-Rynkiewicz, B., Włodzko, E. & Strzemecka-Kata, J. (2005). Minorities in Poland. *Teaching citizenship. Proceedings of the seventh conference of the children's identity and citizenship in Europe thematic network*. Londres: CiCe.
- Kubow, P., Grossman, D., & Ninomiya, A. (2000). Multidimensional citizenship educational policy for the 21 st century. Em Jonh J. Cogan & Jay Derricot (ed.). *Citizenship for the 21 st century an international perspective on education*. Londres: Kogan Page.
- Lajo, M., R. & Puig, M., S. (2003). Educación de la ciudadanía europea. *Revista de Educación do Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, número extraordinario*, 295-320.
- Leleux, C. (2006). *Educar para a cidadania*. V N Gaia: Edições Gailivro.
- Lesar, I. (2005). Attitudes of slovenian teachers towards romany children. *Teaching citizenship. Proceedings of the seventh conference of the children's identity and citizenship in Europe thematic network*. Londres: CiCe.
- Lickona, T. (1992). *Educating for character: how our schools can teach respect and responsibility*. Nova Iorque: Bantam Books.
- Lockwood, A., L. (1992). Visão crítica sobre clarificação de valores. Em M. O. Valente *A escola e a educação para os valores* (2.^a ed.). Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências.
- Lockwood, A., T. (1997). *Character education: controversy and consensus*. Califórnia: Corwin Press, Inc.
- Losito, B. (1999). Italy: educating for democracy in a changing democratic society. Em Judith Torney-Purta, John Scwille e Jo-Ann Amadeo (Eds). *Civic educational across countries: twenty four national case studies from IEA civic education project*. Holanda: Eburon Publishers.
- Łuczyński, J. (2005). Teachers' concepts of protection and their protective activities in schools. *Teaching citizenship. Proceedings of the seventh conference of the children's identity and citizenship in Europe thematic network*. Londres: CiCe.
- Machado, V. S. (2001). Discurso do presidente da Fundação Calouste Gulbenkian. Em Fundação Calouste Gulbenkian (Org.), *Conferência internacional globalização, desenvolvimento e equidade*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Magalhães, A., M. (2001). O síndrome de Cassandra: reflexividade, a construção de identidades pessoais e a escola. Em Stephen R. Stoer, Luiza Cortesão e José A. Correia (Orgs). *Transnacionalização da educação à "educação" da crise*. Porto: Edições Afrontamento.

- Maylor, U., Ross, A. & Hutchings, M. (2005). National policy and practitioner practice in the UK. *Teaching citizenship. Proceedings of the seventh conference of the children's identity and citizenship in Europe thematic network*. Londres: CiCe.
- Makrinioti, D. & Solomon, J. (1999). The discourse of citizenship education in Greece: national identity and social diversity. Em Judith Torney-Purta, John Scwille e Jo-Ann Amadeo (Eds). *Civic educational across countries: twenty four national case studies from IEA civic education project*. Holanda: Eburon Publishers.
- Martin, H., P. & Schumann, H. (2000). *A armadilha da globalização: o assalto à democracia e ao bem-estar social*. Lisboa: Terramar.
- Martins, G., O. (1991). *Escola de cidadãos*. Lisboa: Fragmentos.
- Matos, J., F., & Carreira, S., P. (1994). Estudos de caso em educação matemática: problemas actuais. *Quadrante*, 3 (1), 19 – 53.
- Mátrai, Z. (1999). In transit: civic education in Hungary. Em Judith Torney-Purta, John Scwille e Jo-Ann Amadeo (Eds). *Civic educational across countries: twenty four national case studies from IEA civic education project*. Holanda: Eburon Publishers.
- Mátrai, Z. (2000). Hungary. Em Cogan, J., J. & Derricott, R. (Ed.), *Citizenship for the 21 st century: an international perspective on education*. Londres: Kogan Page.
- Mečiar, M. (2005). Different discourses of citizenship-teachers and trainers in several european countries. *Teaching citizenship. Proceedings of the seventh conference of the children's identity and citizenship in Europe thematic network*. Londres: CiCe.
- Medeiros, E., O. (2002). Dimensão política e cultural da educação: desafios para uma cidadania activa e crítica. Em E. O. Medeiros (Org.), *Educação caminho para o século XXI, Actas do I colóquio de filosofia da educação*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Menezes, I. (1995). *Educação cívica em Portugal: estudo preliminar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Menezes, I., Xavier, E., Cibebe, C., Amaro, G. e Campos, B., P. (1999). Civic education issues and the intended curricula in basic education in Portugal. Em Judith Torney-Purta, John Scwille e Jo-Ann Amadeo (Eds). *Civic educational across countries: twenty four national case studies from IEA civic education project*. Holanda: Eburon Publishers.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo nacional do ensino básico: competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Mondaini, M. (2003). O respeito aos direitos dos indivíduos. Em J. Pinsky & B. Pinsky (Org.). *História da cidadania* (2.^a ed.). São Paulo: Contexto.
- Monteiro, A., R. (2001). *Educação da Europa*. Porto: Campo das Letras.

- Monteiro, A., R. (2005, Novembro). *Educação para os valores éticos, cívicos e internacionais*. Comunicação apresentada no Eixo Temático 3: Educação, Cultura da Paz e Sustentabilidade Ambiental do Encontro Internacional de Educação, Rio Grande do Sul.
- Moriyón, F., G. (2003). Los derechos y la educación del ciudadano. *Revista de Educación do Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, número extraordinario*, 131-154.
- Moustairas, P. & Spinthourakis, J. (2005). Does intercultural education as medium of citizenship education lead to student integration? *Teaching citizenship. Proceedings of the seventh conference of the children's identity and citizenship in Europe thematic network*. Londres: CiCe.
- Murteira, B., J., F. (1993). *Análise exploratória de dados: estatística descritiva*. Lisboa: MacGraw-Hill.
- Naval, C. (2003). Orígenes recientes y temas clave de la educación para la ciudadanía democrática actual. *Revista de Educación do Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, número extraordinario*, 169-190.
- Nogueira, C. & Silva, I. (2001). *Cidadania: construção de novas práticas em contexto educativo*. Porto: Edições ASA.
- Odalia, N. (2003). A liberdade como meta colectiva. Em J. Pinsky & B. Pinsky (Org.). *História da cidadania* (2.^a ed.). São Paulo: Contexto.
- Oliveira, M., T., M. (1991). Linguagem e aprendizagem. Em M. T. M. Oliveira (Coord.), *Didáctica da Biologia*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Oliveira, M., T. (1997). *A metáfora, a analogia e a construção do conhecimento científico no ensino e na aprendizagem: uma abordagem didáctica*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade Nova de Lisboa, Secção Autónoma de Ciências Sociais Aplicadas – Ciências da Educação da Faculdade de Ciência e Tecnologia, Lisboa.
- On, L. W. (1999). Controversies of civic education in political transition: Hong Kong. Em Judith Torney-Purta, John Scwille e Jo-Ann Amadeo (Eds). *Civic educational across countries: twenty four national case studies from IEA civic education project*. Holanda: Eburon Publishers.
- Oscarsson, V. (2005). Learners' democratic competence. *Teaching citizenship. Proceedings of the seventh conference of the children's identity and citizenship in Europe thematic network*. Londres: CiCe.
- Osler, A. & Vincent, K. (2002). *Citizenship and of global education*. Wiltshire: Trentham Books.

- Otsu, K. (2000). Japan. . Em Cogan, J., J. & Derricott, R. (Ed.), *Citizenship for the 21 st century: an international perspective on education*. Londres: Kogan Page.
- Paixão. M., L., L. (2000). *Educar para a cidadania*. Lisboa: Lisboa Editora.
- Papanastasion, C. e Kontselini-Ioannidou. (1999). National identity in the civic education of Cyprus. Em Judith Torney-Purta, John Scwille e Jo-Ann Amadeo (Eds). *Civic educational across countries: twenty four national case studies from IEA civic education project*. Holanda: Eburon Publishers.
- Parker, W. (2000). The United States. Em Cogan, J., J. & Derricott, R. (Ed.), *Citizenship for the 21 st century: an international perspective on education*. Londres: Kogan Page.
- Parker, W., Grossman, D., Kubow, P., Kurth-Schai, R. e Nakayama, S. (2000). Making it work: implementing multidimensional citizenship. Em Cogan, J., J. & Derricott, R. (Ed.), *Citizenship for the 21 st century: an international perspective on education*. Londres: Kogan Page.
- Parisot, F. (2001) *Cidadanias nacionais e cidadania europeia*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Pedro, A., P. (2002) *Percursos de uma educação em valores em Portugal: influências e estratégias*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Peres, A., N. (2004). Caminhando para uma nova cidadania: da comunidade local à cidadania mundial. *A Página da Educação*, 140, 27.
- Perrenoud. P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: Edições ASA.
- Perrenoud, P. (2003). *Porquê construir competências a partir da escola?* Porto: ASA Editores.
- Persson, B., L. & Jönsson, R. (2005). How much is a smile? 15 year-old swedish pupils view of solidarity and responsibility. *Teaching citizenship. Proceedings of the seventh conference of the children's identity and citizenship in Europe thematic network*. Londres: CiCe.
- Pinsky, J. (2003). Introdução. Em J. Pinsky & B. Pinsky (Org.). *História da cidadania* (2.^a ed.). São Paulo: Contexto.
- Pinsky, C., B. & Pedro, J., M. (2003). Igualdade e especificidade. Em J. Pinsky & B. Pinsky (Org.). *História da cidadania* (2.^a ed.). São Paulo: Contexto.
- Pintassilgo, J. (1998). *República e formação de cidadãos: a educação cívica nas escolas primárias da primeira república portuguesa*. Faculdade de Letras de Lisboa: Edições Colibri.

- Pitiyanuwat, S e Rukspollmuang, C. (2000). Thaikand. . Em Cogan, J., J. & Derricott, R. (Ed.), *Citizenship for the 21 st century: an international perspective on education*. Londres: Kogan Page.
- Print, M., Kennedy, K. e Hughes, J. (1999). Reconstructing civic and citizenship education in Australia. Em Judith Torney-Purta, John Scwille e Jo-Ann Amadeo (Eds). *Civic educational across countries: twenty four national case studies from IEA civic education project*. Holanda: Eburon Publishers.
- Proença, M., C. (1998). A república e a democratização do ensino. Em M. C. Proença O *sistema de ensino em Portugal, séculos XIX -XX*. Faculdade de Letras de Lisboa: Edições Colibri.
- Prosen, S. & Kuščer, M., P. (2005). Individualism/collectivism and teachers' perceptions of children in primary school. *Teaching citizenship. Proceedings of the seventh conference of the children's identity and citizenship in Europe thematic network*. Londres: CiCe.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais* (3.^a ed.). Lisboa: Gradiva.
- Raths, L., E., Harmin, M. & Simon, S., B. (1992 a). Clarificação de valores natureza e objetivos. Em M. O. Valente *A escola e a educação para os valores* (2.^a ed.). Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências.
- Raths, L., E., Harmin, M. & Simon, S., B. (1992 b). Distinção entre valores e processo de valorização. Em M. O. Valente *A escola e a educação para os valores* (2.^a ed.). Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências.
- Raths, L., E., Harmin, M. & Simon, S., B. (1992 c). Clarificação de valores: processo e conteúdo. Em M. O. Valente *A escola e a educação para os valores* (2.^a ed.). Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências.
- Razdevšek-Pučko, C. & Kuščer, M., P. (2005). Primary teachers' views of cooperation. *Teaching citizenship. Proceedings of the seventh conference of the children's identity and citizenship in Europe thematic network*. Londres: CiCe.
- Reichenbach, R. (1999). Abandoning the myth of exceptionality: on civic education in Switzerland. Em Judith Torney-Purta, John Scwille e Jo-Ann Amadeo (Eds). *Civic educational across countries: twenty four national case studies from IEA civic education project*. Holanda: Eburon Publishers.
- Reid, E. (1999). Language education for multilingual societies. Em Alistar Ross (Ed.), *Young citizens in Europe. Proceedings of the first conference of the children's identity and citizenship in Europe thematic network*. Londres: CiCe.
- Rivero, A. (2001). Tres espacios de la ciudadanía. *Isegoria*, 24, 51-77.

- Roldão, M., C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências: as questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Ross, A. (1999 a). What concepts of identities lie behind 'European Citizenship'? Why are those in European higher education institutions concerned with children's changing ideas of citizenship? Em Alistar Ross (Ed.), *Young citizens in Europe. Proceedings of the first conference of the children's identity and citizenship in Europe thematic network*. Londres: CiCe.
- Ross, A. (1999 b). Young citizens in Europe today. Em Alistar Ross (Ed.), *Young citizens in Europe. Proceedings of the first conference of the children's identity and citizenship in Europe thematic network*. Londres: CiCe.
- Rueda, A., R. (1999). Education for democracy in Colombia. Em Judith Torney-Purta, John Scwille e Jo-Ann Amadeo (Eds). *Civic educational across countries: twenty four national case studies from IEA civic education project*. Holanda: Eburon Publishers.
- Ruiz, P., O. & Vallejos, R., M. (2003). Educar para una cultura medioambiental. *Revista de Educación do Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, número extraordinario*, 271-294.
- Sánchez, J., E. (2003). La educación para la participación en la sociedad civil. *Revista de Educación do Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, número extraordinario*, 191-212.
- Sándor, M., Tudományegyetem, S., Fülöp, M. & Tudományegyetem, L. (2005). Competition in the classroom: primary school teachers' view in Hungarian, Slovenia and the UK. *Teaching citizenship. Proceedings of the seventh conference of the children's identity and citizenship in Europe thematic network*. Londres: CiCe.
- Santos, L. (2003). Avaliar competências: uma tarefa impossível? *Educação em Matemática*, 74, 16-21.
- Santos, M., C. (2005). Criatividade no processo ensino-aprendizagem: estratégias para a disciplina de ciências naturais. *Cadernos de Criatividade*, 6, 61-78.
- Santos, M., M., V. (2005). *A formação cívica no ensino básico: contributos para uma análise da prática lectiva*. Porto: Edições ASA.
- Seixas, A., M. (2001). Políticas educativas para o ensino superior: a globalização neoliberal e a emergência de novas formas de regulação estatal. Em Stephen R. Stoer, Luiza Cortesão e José A. Correia (Orgs). *Transnacionalização da educação à "educação" da crise*. Porto: Edições Afrontamento.
- Seras, A., A., Clarke, G., M. e Hughes, A., S. (1999). Canadian citizenship education: the pluralist ideal and citizenship education for a post-modern state. Em Judith Torney-Purta, John Scwille e Jo-Ann Amadeo (Eds). *Civic educational across countries: twenty four national case studies from IEA civic education project*. Holanda: Eburon Publishers.

- Sierra, J., A., J. (2003). Educar para la convivencia intercultural en sociedades multiculturales. *Revista de Educación do Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, número extraordinario*, 213-240.
- Singer, P. (2003). A cidadania para todos. Em J. Pinsky & B. Pinsky (Org.). *História da cidadania* (2.^a ed.). São Paulo: Contexto.
- Soromenho-Marques, V. (1996). *A era da cidadania*. Mem Martins: Publicações Europa- América.
- Spinthourakis, J., Papoulia-Tzelepi, P., Stavlioti-Karatzia, E. & Karras, J. (2005). National policy and practitioner practice in Greece. *Teaching citizenship. Proceedings of the seventh conference of the children's identity and citizenship in Europe thematic network*. Londres: CiCe.
- Spitulnik, M., W., Zembal-Saul, C. & Krajcik, J. (2000). Usar a hipermedia para representar a compreensão emergente dos estudantes: os alunos de ciências e os professores estagiários. Em J. J. Mintzes, J. H. Wandersee & J. D. Novak (Org.), *Ensinando ciência para a compreensão*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Stewart, J. (1992). Problemas e contradições na clarificação de valores. Em M. O. Valente *A escola e a educação para os valores* (2.^a ed.). Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências.
- Stiefel, B., M. (2003). Educación para la ciudadanía en el ámbito escolar. *Revista de Educación do Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, número extraordinario*, 339- 358.
- Stoer, S., R. (2001). Desocultando o voo das andorinhas: educação inter/multicultural crítica como movimento social. Em Stephen R. Stoer, Luiza Cortesão e José A. Correia (Orgs). *Transnacionalização da educação à “educação” da crise*. Porto: Edições Afrontamento.
- Stoer, S., R., Cortesão, L. e Correia, J., A. (2001). Introdução. Em Stephen R. Stoer, Luiza Cortesão e José A. Correia (Orgs). *Transnacionalização da educação à “educação” da crise*. Porto: Edições Afrontamento.
- Stoik, O. (1999). What do children and students know and think about Europe? Em Alistar Ross (Ed.), *Young citizens in Europe. Proceedings of the first conference of the children's identity and citizenship in Europe thematic network*. Londres: CiCe.
- Strajn, D. (1999). Citizenship in view of public controversy in Slovenia: some reflections. Em Judith Torney-Purta, John Scwille e Jo-Ann Amadeo (Eds). *Civic educational across countries: twenty four national case studies from IEA civic education project*. Holanda: Eburon Publishers.

- Teodoro, A. (2001). Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: a emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade. Em Stephen R. Stoer, Luiza Cortesão & José A. Correia (Orgs). *Transnacionalização da educação à “educação” da crise*. Porto: Edições Afrontamento.
- Tormenta, J., R. (1996). *Manuais escolares inovação ou tradição?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Torney-Purta, J. (1996). Conceptual changes among adolescents using computer networks in group-mediated international role playing. Em S. Vosniadou, E. Decorte, R. Glaser e H. Mandl (Eds). *International perspectives on the design of technology supported learning environments*. Nova Iorque: Erlbaum.
- Torney-Purta, J., Schwille, J. e Amadeo, J-A. (1999). Introduction. Em Judith Torney-Purta, John Scwille & Jo-Ann Amadeo (Eds). *Civic educational across countries: twenty four national case studies from IEA civic education project*. Holanda: Eburon Publishers.
- Trindade, R. (2002). *Experiências educativas e situações de aprendizagem: novas práticas pedagógicas*. Porto: Edições ASA.
- Vacek, P., Lašek, J. & Doležalová, J. (2005). The ethical dimension in the teaching profession. *Teaching citizenship. Proceedings of the seventh conference of the children's identity and citizenship in Europe thematic network*. Londres: CiCe.
- Vala, J. (2003). A análise de conteúdo. Em A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs)., *Metodologia das ciências sociais* (12.^a ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Valadares, J. & Graça, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Valdmaa, S. (1999). Identities in Estonia: challenge to citizenship education. Em Alistar Ross (Ed.), *Young citizens in Europe. Proceedings of the first conference of the children's identity and citizenship in Europe thematic network*. Londres: CiCe.
- Valente, M., O. (1989). Educação para os valores. Em *O ensino básico em Portugal*. Porto: Edições ASA.
- Válková, J. e Kalous, J. (1999). The changing face of civic education in the Czech Republic. Em Judith Torney-Purta, John Scwille e Jo-Ann Amadeo (Eds). *Civic educational across countries: twenty four national case studies from IEA civic education project*. Holanda: Eburon Publishers.
- Vaneigem, R. (2003). *Declaração universal dos direitos do ser humano*. Lisboa: Antígona.
- Vieira, L. (2001). *Os argonautas da cidadania: a sociedade civil na globalização*. Rio de Janeiro: Record.

- Vilela, G., Duarte, I., M. & Figueiredo, O. (1995). Metodologia do ensino do português. Em A. D. Carvalho (Org.), *Novas metodologias em educação*. Porto: Porto Editora.
- Woods, P. (2005). O ensino e a aprendizagem no novo milénio. Em *Cadernos de criatividade*, 6, 7-41.
- Zafeirakou, A. (1999). When students from Arlas and Sparta meet: social representation and identifications. Em Alistar Ross (Ed.), *Young citizens in Europe. Proceedings of the first conference of the children's identity and citizenship in Europe thematic network*. Londres: CiCe.
- Zaleskiene, I. (1999). National identity and education for democracy in Lithuania. Em Judith Torney-Purta, John Swille e Jo-Ann Amadeo (Eds). *Civic educational across countries: twenty four national case studies from IEA civic education project*. Holanda: Eburon Publishers.
- Zeron, C. (2003). A cidadania em Florença e Salamanca. Em J. Pinsky & B. Pinsky (Org.). *História da cidadania* (2.^a ed.). São Paulo: Contexto.

Legislação

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro de 1986.

Decreto-Lei n.º 286/89 de 29 de Agosto de 1989.

Despacho 142/ME/90 de 1 de Setembro de 1990.

Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro de 2001.

ANEXOS

ANEXO A

MANUAIS ESCOLARES de FORMAÇÃO CÍVICA ANALISADOS

Manual 1: Vieira, C. (2003). *40 Actividades para a Formação Cívica: Guia de Recursos para o Director de Turma*. Porto: Edições Asa.

Manual 2: Santos, C. e Silva, C. (2001). *Formação Cívica: Um Guia Prático de Aprendizagem*. Porto: Edições Asa.

Manual 3: Reis, J., Leite, M., Lemos, P., Guimarães, A., e Januário, S. (2002). *Formação Cívica*. Porto: Porto Editora.

Manual 4: Santos, C. e Silva, C. (2002). *Formação Cívica: Um Guia Prático de Aprendizagem*. Porto: Edições Asa.

ANEXO B
QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO

Apelamos para a objectividade e sinceridade das suas respostas.

Para responder a cada uma das questões, siga por favor as instruções que são dadas em cada uma delas.

Agradecemos, desde já, a sua colaboração.

1. Quais são os temas/conteúdos da cidadania que trata no tempo de Formação Cívica.

Para responder a esta questão, coloque uma cruz (x) na situação que mais se ajusta à sua *praxis* educativa.

Escala

N – Nunca abordei este tema/conteúdo.

R – Raras vezes abordei este tema/conteúdo.

A – Abordei algumas vezes este tema/conteúdo.

M- Abordei muitas vezes este tema/conteúdo.

Educação para a resolução de conflitos nas relações interpessoais

N	R	A	M
---	---	---	---

Educação para a resolução de conflitos na comunidade escolar

N	R	A	M
---	---	---	---

Educação para a civildade

N	R	A	M
---	---	---	---

Educação do carácter

N	R	A	M
---	---	---	---

Educação moral

N	R	A	M
---	---	---	---

Educação para as relações interpessoais

N	R	A	M
---	---	---	---

Educação para a participação na vida escolar

N	R	A	M
---	---	---	---

Educação ambiental

N	R	A	M
---	---	---	---

Educação do consumidor

N	R	A	M
---	---	---	---

Educação rodoviária

N	R	A	M
---	---	---	---

Educação familiar

N	R	A	M
---	---	---	---

Educação sexual

N	R	A	M
---	---	---	---

Educação para a saúde

N	R	A	M
---	---	---	---

Educação para a prevenção de acidentes

N	R	A	M
---	---	---	---

Educação para o mundo do trabalho

N	R	A	M
---	---	---	---

Educação para os meios de comunicação social	N	R	A	M
Educação para as instituições nacionais	N	R	A	M
Educação europeia	N	R	A	M
Educação para as instituições internacionais	N	R	A	M
Educação para as organizações não-governamentais	N	R	A	M
Educação para a cooperação internacional	N	R	A	M
Educação política e administrativa nacional	N	R	A	M
Educação política e administrativa local	N	R	A	M
Educação política e administrativa global	N	R	A	M
Educação para a identidade nacional	N	R	A	M
Educação para assuntos locais	N	R	A	M
Educação para assuntos nacionais	N	R	A	M
Educação para a participação em serviços cívicos	N	R	A	M
Educação para a participação na comunidade	N	R	A	M
Educação para questões éticas globais	N	R	A	M
Educação para o mundo globalizado	N	R	A	M
Educação para as tecnologias da informação e comunicação	N	R	A	M
Educação para a inter/ multiculturalidade	N	R	A	M
Educação para a paz	N	R	A	M
Educação para os Direitos do Homem	N	R	A	M
Educação para a compreensão histórica da evolução dos conceitos	N	R	A	M

Outras

2. Adoptou algum manual de Formação Cívica ou elabora os seus próprios materiais pedagógicos didáticos. Coloque uma cruz (x) nos itens que melhor se ajustam à sua *praxis* educativa.

2.1. Manual Escolar

Sim

☐

Não

☐

Qual ? _____

2.2. Construção de materiais pedagógicos – didácticos com recurso a manuais de Formação Cívica.

Sim ☐

Não ☐

Se a sua resposta foi SIM, diga quais os manuais escolares _____

2.3. Construção de materiais pedagógicos – didácticos com recurso a outras fontes.

Sim ☐

Não ☐

Se a sua resposta foi SIM, diga quais foram as fontes _____

3. Quem selecciona os temas/conteúdos a serem tratados no espaço/tempo de Formação Cívica. Coloque uma cruz (x) nos itens que melhor se ajustam à sua *praxis* educativa.

O professor ☐

Os alunos ☐

O professor e os alunos ☐

O Conselho de Turma ☐

Outros

4. Quais são as actividades de aprendizagem que implementa. Para responder a esta questão, coloque uma cruz (x) na situação que mais se ajusta à sua *praxis* educativa.

Escala

N – Nunca implementei esta actividade de aprendizagem.

R – Raras vezes implementei esta actividade de aprendizagem.

A – Implementei algumas vezes esta actividade de aprendizagem.

M- Implementei muitas vezes esta actividade de aprendizagem.

Leitura e interpretação de textos	N	R	A	M
Pesquisa de informação na internet	N	R	A	M
Pesquisa de informação em livros, revistas, etc.	N	R	A	M
Actividades de autoconhecimento	N	R	A	M
Discussão de questões pessoais dos alunos	N	R	A	M
Discussão de questões da vida diária	N	R	A	M
Discussão de temas, questões ou incidentes locais	N	R	A	M
Discussão de temas, questões ou incidentes nacionais	N	R	A	M
Discussão de temas, questões ou incidentes globais	N	R	A	M
Jogos interpersonais, de papéis e dramatizações	N	R	A	M
Assembleias de turma	N	R	A	M
Reflexão individual	N	R	A	M
Actividades de clarificação de atitudes e valores	N	R	A	M
Resolução de problemas	N	R	A	M
Dilemas morais	N	R	A	M
Discussão de questões actuais relacionando-as com o passado numa perspectiva de futuro	N	R	A	M
Envolvimento em projectos comunitários	N	R	A	M
Envolvimento em organizações cívicas	N	R	A	M
Intervenção nas aulas de pessoas exteriores à escola oriundas da comunidade envolvente	N	R	A	M

Outras

5. De que forma a Educação para a Cidadania é articulada no projecto curricular de turma. Coloque uma cruz (x) nos itens que melhor se ajustam à sua *praxis* educativa.

Preferencialmente em Formação Cívica ☐

Em Estudo Acompanhado ☐

Em Área de Projecto ☐

Transversalmente em todas as disciplinas e áreas curriculares não disciplinares ☐

Transversalmente nas áreas curriculares não disciplinares ☐

Outra

6. O que é que avalia em Formação Cívica. Coloque uma cruz (x) nos itens que melhor se ajustam à sua *praxis* educativa.

Avalia conhecimentos ☐

Quais?

Avalia competências ☐

Quais?

Avalia comportamentos, atitudes e valores ☐

Quais?

7. Para si, quais são as maiores dificuldades e potencialidades da Formação Cívica.

Para responder a esta questão, solicitamos-lhe a elaboração de um pequeno texto que reflita a sua vivência e a sua opinião sobre a Formação Cívica.

Dificuldades

Potencialidades

Explicita o ciclo de escolaridade que lecciona.

2.º Ciclo de escolaridade ☐

3.º Ciclo de escolaridade ☐

ANEXO C

TRATAMENTO dos DADOS RELATIVOS ao QUESTIONÁRIO

Tabela 1 – C: Frequências Absolutas e Percentagens dos Temas/Conteúdos Abordados em Formação Cívica pelos Professores Globalmente Considerados

	2º+3º				TOTAL	%(2º+3º)			
	N	R	A	M		N	R	A	M
E1	0,00	1,00	22,00	54,00	77,00	0,00%	1,30%	28,57%	70,13%
E2	2,00	4,00	32,00	39,00	77,00	2,60%	5,19%	41,56%	50,65%
E3	0,00	2,00	23,00	52,00	77,00	0,00%	2,60%	29,87%	67,53%
E4	1,00	3,00	27,00	46,00	77,00	1,30%	3,90%	35,06%	59,74%
E5	1,00	4,00	25,00	47,00	77,00	1,30%	5,19%	32,47%	61,04%
E6	0,00	1,00	28,00	48,00	77,00	0,00%	1,30%	36,36%	62,34%
E7	1,00	12,00	32,00	32,00	77,00	1,30%	15,58%	41,56%	41,56%
E8	1,00	18,00	35,00	23,00	77,00	1,30%	23,38%	45,45%	29,87%
E9	11,00	33,00	26,00	7,00	77,00	14,29%	42,86%	33,77%	9,09%
E10	16,00	29,00	23,00	9,00	77,00	20,78%	37,66%	29,87%	11,69%
E11	6,00	19,00	37,00	15,00	77,00	7,79%	24,68%	48,05%	19,48%
E12	22,00	24,00	26,00	5,00	77,00	28,57%	31,17%	33,77%	6,49%
E13	6,00	18,00	36,00	17,00	77,00	7,79%	23,38%	46,75%	22,08%
E14	14,00	18,00	34,00	11,00	77,00	18,18%	23,38%	44,16%	14,29%
E15	17,00	27,00	24,00	9,00	77,00	22,08%	35,06%	31,17%	11,69%
E16	21,00	36,00	17,00	3,00	77,00	27,27%	46,75%	22,08%	3,90%
E17	30,00	33,00	12,00	2,00	77,00	38,96%	42,86%	15,58%	2,60%
E18	29,00	29,00	19,00	0,00	77,00	37,66%	37,66%	24,68%	0,00%
E19	47,00	21,00	7,00	2,00	77,00	61,04%	27,27%	9,09%	2,60%
E20	33,00	22,00	20,00	2,00	77,00	42,86%	28,57%	25,97%	2,60%
E21	39,00	18,00	18,00	2,00	77,00	50,65%	23,38%	23,38%	2,60%
E22	45,00	21,00	11,00	0,00	77,00	58,44%	27,27%	14,29%	0,00%
E23	44,00	20,00	13,00	0,00	77,00	57,14%	25,97%	16,88%	0,00%
E24	44,00	22,00	10,00	1,00	77,00	57,14%	28,57%	12,99%	1,30%
E25	18,00	27,00	26,00	6,00	77,00	23,38%	35,06%	33,77%	7,79%
E26	21,00	31,00	22,00	3,00	77,00	27,27%	40,26%	28,57%	3,90%
E27	28,00	28,00	18,00	3,00	77,00	36,36%	36,36%	23,38%	3,90%
E28	10,00	18,00	38,00	11,00	77,00	12,99%	23,38%	49,35%	14,29%
E29	3,00	17,00	43,00	14,00	77,00	3,90%	22,08%	55,84%	18,18%
E30	9,00	16,00	39,00	13,00	77,00	11,69%	20,78%	50,65%	16,88%
E31	22,00	28,00	26,00	1,00	77,00	28,57%	36,36%	33,77%	1,30%
E32	19,00	25,00	27,00	6,00	77,00	24,68%	32,47%	35,06%	7,79%
E33	8,00	16,00	38,00	15,00	77,00	10,39%	20,78%	49,35%	19,48%
E34	1,00	13,00	30,00	33,00	77,00	1,30%	16,88%	38,96%	42,86%
E35	5,00	5,00	35,00	32,00	77,00	6,49%	6,49%	45,45%	41,56%
E36	26,00	24,00	17,00	10,00	77,00	33,77%	31,17%	22,08%	12,99%

E1 – educação para a resolução de conflitos nas relações interpessoais; E2 – educação para a resolução de conflitos na comunidade escolar; E3 – educação para a civilidade; E4 – educação do carácter; E5 – educação moral; E6 – educação para as relações interpessoais; E7 – educação para a participação na vida escolar; E8 – educação ambiental; E9 – educação do consumidor; E9 – educação rodoviária; E10 – educação familiar; E11 – educação sexual; E12 – educação para a saúde; E13 – educação para a prevenção de acidentes; E14 – educação para o mundo do trabalho; E15 – educação para os meios de comunicação social; E16 – educação para as instituições nacionais; E17 – educação europeia; E18 – educação para as instituições internacionais; E19 – educação para as organizações não-governamentais; E20 – educação para a cooperação internacional; E21 – educação política e administrativa nacional; E22 – educação política e administrativa local; E23 – educação política e administrativa global; E24 – educação para a identidade nacional; E25 – educação para assuntos locais; E26 – educação para assuntos nacionais; E27 – educação para a participação em serviços cívicos; E28 – educação para a participação na comunidade; E29 – educação para questões éticas globais; E30 – educação para o mundo globalizado; E31 – educação para as tecnologias da informação e comunicação; E32 – educação para a inter/multiculturalidade; E33 – Educação para a paz; E34 – educação para os Direitos do Homem; E35 – educação para a compreensão histórica da evolução dos conceitos.

Tabela 2 – C: Frequências Absolutas e Percentagens dos Temas/Conteúdos Abordados em Formação Cívica pelos Professores do 2.º Ciclo

	2º CICLO				TOTAL	%(2º)			
	N	R	A	M		N	R	A	M
E1	0,00	1,00	6,00	33,00	40,00	0,00%	2,50%	15,00%	82,50%
E2	1,00	3,00	11,00	25,00	40,00	2,50%	7,50%	27,50%	62,50%
E3	0,00	0,00	11,00	29,00	40,00	0,00%	0,00%	27,50%	72,50%
E4	0,00	0,00	13,00	27,00	40,00	0,00%	0,00%	32,50%	67,50%
E5	0,00	2,00	10,00	28,00	40,00	0,00%	5,00%	25,00%	70,00%
E6	0,00	1,00	9,00	30,00	40,00	0,00%	2,50%	22,50%	75,00%
E7	0,00	3,00	16,00	21,00	40,00	0,00%	7,50%	40,00%	52,50%
E8	0,00	5,00	21,00	14,00	40,00	0,00%	12,50%	52,50%	35,00%
E9	5,00	16,00	15,00	4,00	40,00	12,50%	40,00%	37,50%	10,00%
E10	5,00	11,00	18,00	6,00	40,00	12,50%	27,50%	45,00%	15,00%
E11	4,00	7,00	18,00	11,00	40,00	10,00%	17,50%	45,00%	27,50%
E12	14,00	12,00	13,00	1,00	40,00	35,00%	30,00%	32,50%	2,50%
E13	2,00	6,00	21,00	11,00	40,00	5,00%	15,00%	52,50%	27,50%
E14	4,00	6,00	23,00	7,00	40,00	10,00%	15,00%	57,50%	17,50%
E15	11,00	17,00	11,00	1,00	40,00	27,50%	42,50%	27,50%	2,50%
E16	11,00	19,00	10,00	0,00	40,00	27,50%	47,50%	25,00%	0,00%
E17	21,00	16,00	2,00	1,00	40,00	52,50%	40,00%	5,00%	2,50%
E18	16,00	15,00	9,00	0,00	40,00	40,00%	37,50%	22,50%	0,00%
E19	28,00	10,00	2,00	0,00	40,00	70,00%	25,00%	5,00%	0,00%
E20	19,00	14,00	7,00	0,00	40,00	47,50%	35,00%	17,50%	0,00%
E21	24,00	10,00	6,00	0,00	40,00	60,00%	25,00%	15,00%	0,00%
E22	27,00	10,00	3,00	0,00	40,00	67,50%	25,00%	7,50%	0,00%
E23	24,00	9,00	7,00	0,00	40,00	60,00%	22,50%	17,50%	0,00%
E24	25,00	11,00	4,00	0,00	40,00	62,50%	27,50%	10,00%	0,00%
E25	7,00	14,00	16,00	3,00	40,00	17,50%	35,00%	40,00%	7,50%
E26	9,00	18,00	11,00	2,00	40,00	22,50%	45,00%	27,50%	5,00%
E27	16,00	13,00	11,00	0,00	40,00	40,00%	32,50%	27,50%	0,00%
E28	6,00	10,00	20,00	4,00	40,00	15,00%	25,00%	50,00%	10,00%
E29	2,00	8,00	24,00	6,00	40,00	5,00%	20,00%	60,00%	15,00%
E30	6,00	10,00	21,00	3,00	40,00	15,00%	25,00%	52,50%	7,50%
E31	17,00	14,00	9,00	0,00	40,00	42,50%	35,00%	22,50%	0,00%
E32	13,00	13,00	13,00	1,00	40,00	32,50%	32,50%	32,50%	2,50%
E33	3,00	9,00	22,00	6,00	40,00	7,50%	22,50%	55,00%	15,00%
E34	0,00	5,00	16,00	19,00	40,00	0,00%	12,50%	40,00%	47,50%
E35	2,00	4,00	16,00	18,00	40,00	5,00%	10,00%	40,00%	45,00%
E36	14,00	12,00	8,00	6,00	40,00	35,00%	30,00%	20,00%	15,00%

E1 – educação para a resolução de conflitos nas relações interpessoais; E2 – educação para a resolução de conflitos na comunidade escolar; E3 – educação para a civildade; E4 – educação do carácter; E5 – educação moral; E6 – educação para as relações interpessoais; E7 – educação para a participação na vida escolar; E8 – educação ambiental; E9 – educação do consumidor; E9 – educação rodoviária; E10 – educação familiar; E11 – educação sexual; E12 – educação para a saúde; E13 – educação para a prevenção de acidentes; E14 – educação para o mundo do trabalho; E15 – educação para os meios de comunicação social; E16 – educação para as instituições nacionais; E17 – educação europeia; E18 – educação para as instituições internacionais; E19 – educação para as organizações não-governamentais; E20 – educação para a cooperação internacional; E21 – educação política e administrativa nacional; E22 – educação política e administrativa local; E23 – educação política e administrativa global; E24 – educação para a identidade nacional; E25 – educação para assuntos locais; E26 – educação para assuntos nacionais; E27 – educação para a participação em serviços cívicos; E28 – educação para a participação na comunidade; E29 – educação para questões éticas globais; E30 – educação para o mundo globalizado; E31 – educação para as tecnologias da informação e comunicação; E32 – educação para a inter/multiculturalidade; E33 – Educação para a paz; E34 – educação para os Direitos do Homem; E35 – educação para a compreensão histórica da evolução dos conceitos.

Tabela 3 – C: Frequências Absolutas e Percentagens dos Temas/Conteúdos Abordados em Formação Cívica pelos Professores do 3.º Ciclo

	3º CICLO				TOTAL	% (3º)			
	N	R	A	M		N	R	A	M
E1	0,00	0,00	16,00	21,00	37,00	0,00%	0,00%	43,24%	56,76%
E2	1,00	1,00	21,00	14,00	37,00	2,70%	2,70%	56,76%	37,84%
E3	0,00	2,00	12,00	23,00	37,00	0,00%	5,41%	32,43%	62,16%
E4	1,00	3,00	14,00	19,00	37,00	2,70%	8,11%	37,84%	51,35%
E5	1,00	2,00	15,00	19,00	37,00	2,70%	5,41%	40,54%	51,35%
E6	0,00	0,00	19,00	18,00	37,00	0,00%	0,00%	51,35%	48,65%
E7	1,00	9,00	16,00	11,00	37,00	2,70%	24,32%	43,24%	29,73%
E8	1,00	13,00	14,00	9,00	37,00	2,70%	35,14%	37,84%	24,32%
E9	6,00	17,00	11,00	3,00	37,00	16,22%	45,95%	29,73%	8,11%
E10	11,00	18,00	5,00	3,00	37,00	29,73%	48,65%	13,51%	8,11%
E11	2,00	12,00	19,00	4,00	37,00	5,41%	32,43%	51,35%	10,81%
E12	8,00	12,00	13,00	4,00	37,00	21,62%	32,43%	35,14%	10,81%
E13	4,00	12,00	15,00	6,00	37,00	10,81%	32,43%	40,54%	16,22%
E14	10,00	12,00	11,00	4,00	37,00	27,03%	32,43%	29,73%	10,81%
E15	6,00	10,00	13,00	8,00	37,00	16,22%	27,03%	35,14%	21,62%
E16	10,00	17,00	7,00	3,00	37,00	27,03%	45,95%	18,92%	8,11%
E17	9,00	17,00	10,00	1,00	37,00	24,32%	45,95%	27,03%	2,70%
E18	13,00	14,00	10,00	0,00	37,00	35,14%	37,84%	27,03%	0,00%
E19	19,00	11,00	5,00	2,00	37,00	51,35%	29,73%	13,51%	5,41%
E20	14,00	8,00	13,00	2,00	37,00	37,84%	21,62%	35,14%	5,41%
E21	15,00	8,00	12,00	2,00	37,00	40,54%	21,62%	32,43%	5,41%
E22	18,00	11,00	8,00	0,00	37,00	48,65%	29,73%	21,62%	0,00%
E23	20,00	11,00	6,00	0,00	37,00	54,05%	29,73%	16,22%	0,00%
E24	19,00	11,00	6,00	1,00	37,00	51,35%	29,73%	16,22%	2,70%
E25	11,00	13,00	10,00	3,00	37,00	29,73%	35,14%	27,03%	8,11%
E26	12,00	13,00	11,00	1,00	37,00	32,43%	35,14%	29,73%	2,70%
E27	12,00	15,00	7,00	3,00	37,00	32,43%	40,54%	18,92%	8,11%
E28	4,00	8,00	18,00	7,00	37,00	10,81%	21,62%	48,65%	18,92%
E29	1,00	9,00	19,00	8,00	37,00	2,70%	24,32%	51,35%	21,62%
E30	3,00	6,00	18,00	10,00	37,00	8,11%	16,22%	48,65%	27,03%
E31	5,00	14,00	17,00	1,00	37,00	13,51%	37,84%	45,95%	2,70%
E32	6,00	12,00	14,00	5,00	37,00	16,22%	32,43%	37,84%	13,51%
E33	5,00	7,00	16,00	9,00	37,00	13,51%	18,92%	43,24%	24,32%
E34	1,00	8,00	14,00	14,00	37,00	2,70%	21,62%	37,84%	37,84%
E35	3,00	1,00	19,00	14,00	37,00	8,11%	2,70%	51,35%	37,84%
E36	12,00	12,00	9,00	4,00	37,00	32,43%	32,43%	24,32%	10,81%

E1 – educação para a resolução de conflitos nas relações interpessoais; E2 – educação para a resolução de conflitos na comunidade escolar; E3 – educação para a civildade; E4 – educação do carácter; E5 – educação moral; E6 – educação para as relações interpessoais; E7 – educação para a participação na vida escolar; E8 – educação ambiental; E9 – educação do consumidor; E9 – educação rodoviária; E10 – educação familiar; E11 – educação sexual; E12 – educação para a saúde; E13 – educação para a prevenção de acidentes; E14 – educação para o mundo do trabalho; E15 – educação para os meios de comunicação social; E16 – educação para as instituições nacionais; E17 – educação europeia; E18 – educação para as instituições internacionais; E19 – educação para as organizações não-governamentais; E20 – educação para a cooperação internacional; E21 – educação política e administrativa nacional; E22 – educação política e administrativa local; E23 – educação política e administrativa global; E24 – educação para a identidade nacional; E25 – educação para assuntos locais; E26 – educação para assuntos nacionais; E27 – educação para a participação em serviços cívicos; E28 – educação para a participação na comunidade; E29 – educação para questões éticas globais; E30 – educação para o mundo globalizado; E31 – educação para as tecnologias da informação e comunicação; E32 – educação para a inter/multiculturalidade; E33 – Educação para a paz; E34 – educação para os Direitos do Homem; E35 – educação para a compreensão histórica da evolução dos conceitos.

Tabela 4 – C: Frequências Absolutas e Percentagens Relativas à Adopção (2.1) e Utilização de Manuais Escolares de Formação Cívica (2.2) e de Outras Fontes (2.3) para a Construção de Materiais Pedagógico-Didáticos

2.1	2º CICLO	% (2º)	3º CICLO	% (3º)	2º+3º	%(2º+3º)
S	0,00	0,00%	0,00	0,00%	0,00	0,00%
N	40,00	100,00%	37,00	100,00%	77,00	100,00%
TOTAL	40,00	100,00%	37,00	100,00%	77,00	100,00%
2.2						
S	25,00	62,50%	27,00	72,97%	52,00	67,53%
N	15,00	37,50%	10,00	27,03%	25,00	32,47%
TOTAL	40,00	100,00%	37,00	100,00%	77,00	100,00%
2.3						
S	21,00	52,50%	25,00	67,57%	46,00	59,74%
N	19,00	47,50%	12,00	32,43%	31,00	40,26%
TOTAL	40,00	100,00%	37,00	100,00%	77,00	100,00%

Tabela 5 – C: Frequências Absolutas e Percentagens Relativas aos Manuais Escolares de Formação Cívica Utilizados na Construção de Materiais Pedagógico-Didáticos

	2.º CICLO*1				3.º CICLO*2				2.º+3.º CICLOS	
		F	%			F	%		F	%
Especificados	Manual 1	3	11	44,00%	Manual 3	3	10	37,04%	21	40,38%
	Manual 2	8			Manual 4	7				
Não Especificados			14	56,00%		17	62,96%		31	59,62%

*1 – respostas dos 25 professores de 2.º Ciclo que indicaram no item anterior recorrer a manuais escolares de formação cívica para a construção de materiais pedagógico-didáticos;

*2 - respostas dos 27 professores de 3.º Ciclo que indicaram no item anterior recorrer a manuais escolares de formação cívica para a construção de materiais pedagógico-didáticos;

Quadro 1 – C: Fontes Utilizadas na Construção de Materiais Pedagógico-Didáticos – Categorias de Análise

	Revistas	Jornais	Folhetos	Internet	Textos. Temáticos	E.M.R.C.: (manual)
2.º Ciclo	“Revistas, ...” (n=3); “crónicas de revistas...”; “resultante de pesquisas... revistas”	“..., jornais, ...” (n=3); “crónicas...de jornais”; “resultante de pesquisas...jornais”; “recortes de jornais”;	“...folhetos” (n=4); “Papeis cedidos por organizações e entidades locais e nacionais”	“Internet, ...” (n=8)	“...textos sobre assuntos diversificados....meio ambiente, tolerância (racismo), relações intergeracionais, respeito pelo outro”; “Regulamento Interno da Escola, Relatório de organizações Internacionais”; “Textos sobre valores, ambiente,”; “caderno de educação rodoviária...”; “A Cidadania explicada aos Jovens e aos Outros”, “Como Fomentar os valores individuais”, “Educação Patrimonial”, “Fomentar a auto-estima”;	“...manuais de E.M.R.C.”
3.º Ciclo	“..., revista Proteste, ...”; “revistas...” (n=6)	“...jornais” (n=6); “artigos de jornais nacionais e internacionais”	“..., folhetos”	“internet, ...” (n=6); “sites da internet”;	“Livros temáticos,...”; “A Cidadania de A a Z”, “Os direitos da criança”; “...diferentes livros”; “...livros”; “Os quatro pilares da educação”, “O tesouro da educação”;	

Tabela 6 – C: Frequências Absolutas e Percentagens Relativas a Outras Fontes Utilizadas na Construção de Materiais Pedagógico-Didáticos

		2.º CICLO* ¹		3.º CICLO* ²		2.º+3.º CICLOS	
		F	%	F	%	F	%
Não Especificaram		3	14,29%	6	24,00%	9	19,57%
Especificaram		18	85,71%	19	76,00%	37	80,43%
	Revistas	5	27,78%	7	36,84%	12	32,43%
	Jornais	6	33,33%	7	36,84%	13	35,14%
	Folhetos	5	27,78%	1	5,26%	6	16,22%
	Internet	8	44,44%	7	36,84%	15	40,54%
	Textos Temáticos	5	27,78%	5	26,32%	10	27,03%
	E.M.R.C. (manual)	1	5,56%	0	0,00%	1	2,70%

*1 – respostas dos 21 professores de 2.º Ciclo que indicaram no item anterior recorrer a outras fontes para a construção de materiais pedagógico-didáticos;

*2 - respostas dos 25 professores de 3.º Ciclo que indicaram no item anterior recorrer a outras fontes para a construção de materiais pedagógico-didáticos;

Tabela 7 – C: Frequências Absolutas e Percentagens Relativas à Selecção dos Temas/Conteúdos Dinamizados em Formação Cívica

	2º CICLO	%(2º)	3º CICLO	%(3º)	2º+3º	%(2º+3º)
P	1,00	2,50%	3,00	8,11%	4,00	5,19%
A	0,00	0,00%	1,00	2,70%	1,00	1,30%
P+A	25,00	62,50%	21,00	56,76%	46,00	59,74%
CT	2,00	5,00%	1,00	2,70%	3,00	3,90%
P+A+CT	9,00	22,50%	7,00	18,92%	16,00	20,78%
P+CT	1,00	2,50%	0,00	0,00%	1,00	1,30%
A+CT	1,00	2,50%	0,00	0,00%	1,00	1,30%
P+A+CT+CP	0,00	0,00%	1,00	2,70%	1,00	1,30%
P+A+CDT	0,00	0,00%	3,00	8,11%	3,00	3,90%
NR	1,00	2,50%	0,00	0,00%	1,00	1,30%
TOTAL	40,00	100,00%	37,00	100,00%	77,00	100,00%

P – Professor; A – Alunos; P+A – Professor e Alunos; CT – Conselho de Turma; P+A + CT – Professor e Alunos e Conselho de Turma; P+CT – Professor e Conselho de Turma; A+CT – Alunos e Conselho de Turma; P+A+CT+CP – Professor, Alunos, Conselho de Turma e Conselho Pedagógico; P+A+CDT – Professor, Alunos e Conselho de Directores de Turma; NR – Não Responde.

Tabela 8 – C: Frequências Absolutas e Percentagens das Actividades de Aprendizagem Implementadas em Formação Cívica pelos Professores Globalmente Considerados

	2º+3º				TOTAL	%(2º+3º)			
	N	R	A	M		N	R	A	M
AP1	1,00	8,00	32,00	36,00	77,00	1,30%	10,39%	41,56%	46,75%
AP2	19,00	13,00	31,00	14,00	77,00	24,68%	16,88%	40,26%	18,18%
AP3	3,00	10,00	43,00	21,00	77,00	3,90%	12,99%	55,84%	27,27%
AP4	2,00	12,00	38,00	25,00	77,00	2,60%	15,58%	49,35%	32,47%
AP5	1,00	6,00	23,00	47,00	77,00	1,30%	7,79%	29,87%	61,04%
AP6	0,00	1,00	30,00	46,00	77,00	0,00%	1,30%	38,96%	59,74%
AP7	1,00	12,00	34,00	30,00	77,00	1,30%	15,58%	44,16%	38,96%
AP8	4,00	16,00	50,00	7,00	77,00	5,19%	20,78%	64,94%	9,09%
AP9	9,00	21,00	39,00	8,00	77,00	11,69%	27,27%	50,65%	10,39%
AP10	18,00	16,00	33,00	10,00	77,00	23,38%	20,78%	42,86%	12,99%
AP11	20,00	17,00	30,00	10,00	77,00	25,97%	22,08%	38,96%	12,99%
AP12	1,00	16,00	42,00	18,00	77,00	1,30%	20,78%	54,55%	23,38%
AP13	30,00	15,00	24,00	8,00	77,00	38,96%	19,48%	31,17%	10,39%
AP14	0,00	6,00	42,00	29,00	77,00	0,00%	7,79%	54,55%	37,66%
AP15	19,00	23,00	27,00	8,00	77,00	24,68%	29,87%	35,06%	10,39%
AP16	13,00	25,00	32,00	7,00	77,00	16,88%	32,47%	41,56%	9,09%
AP17	27,00	29,00	17,00	4,00	77,00	35,06%	37,66%	22,08%	5,19%
AP18	30,00	31,00	12,00	4,00	77,00	38,96%	40,26%	15,58%	5,19%
AP19	40,00	19,00	17,00	1,00	77,00	51,95%	24,68%	22,08%	1,30%

AP1 – leitura e interpretação de textos; AP2 – pesquisa de informação na internet; AP3 – pesquisa de informação em livros, revistas, etc.; AP4 – actividades de autoconhecimento; AP5 – discussão de questões pessoais dos alunos; AP6 – discussão de questões da vida diária; AP7 – discussão de temas, questões ou incidentes locais; AP8 – discussão de temas, questões ou incidentes nacionais; AP9 – discussão de temas, questões ou incidentes globais; AP10 – jogos interpessoais, de papéis e dramatizações; AP11 – assembleias de turma; AP12 – reflexão individual; AP13 – actividades de clarificação de atitudes e valores; AP14 – resolução de problemas; AP15 – dilemas morais; AP16 – discussão de questões actuais relacionando-as com o passado numa perspectiva de futuro; AP17 – envolvimento em projectos comunitários; AP18 – envolvimento em organizações cívicas; AP19 – intervenção nas aulas de pessoas exteriores à escola, oriundas da comunidade envolvente.

Tabela 9 – C: Frequências Absolutas e Percentagens das Actividades de Aprendizagem Implementadas em Formação Cívica pelos Professores do 2.º Ciclo

	2º CICLO				TOTAL	% (2º)			
	N	R	A	M		N	R	A	M
AP1	1,00	4,00	14,00	21,00	40,00	2,50%	10,00%	35,00%	52,50%
AP2	11,00	8,00	14,00	7,00	40,00	27,50%	20,00%	35,00%	17,50%
AP3	1,00	6,00	23,00	10,00	40,00	2,50%	15,00%	57,50%	25,00%
AP4	0,00	4,00	21,00	15,00	40,00	0,00%	10,00%	52,50%	37,50%
AP5	1,00	0,00	10,00	29,00	40,00	2,50%	0,00%	25,00%	72,50%
AP6	0,00	0,00	14,00	26,00	40,00	0,00%	0,00%	35,00%	65,00%
AP7	1,00	2,00	20,00	17,00	40,00	2,50%	5,00%	50,00%	42,50%
AP8	2,00	7,00	28,00	3,00	40,00	5,00%	17,50%	70,00%	7,50%
AP9	5,00	14,00	18,00	3,00	40,00	12,50%	35,00%	45,00%	7,50%
AP10	10,00	7,00	15,00	8,00	40,00	25,00%	17,50%	37,50%	20,00%
AP11	10,00	8,00	16,00	6,00	40,00	25,00%	20,00%	40,00%	15,00%
AP12	1,00	7,00	19,00	13,00	40,00	2,50%	17,50%	47,50%	32,50%
AP13	12,00	9,00	13,00	6,00	40,00	30,00%	22,50%	32,50%	15,00%
AP14	0,00	0,00	22,00	18,00	40,00	0,00%	0,00%	55,00%	45,00%
AP15	8,00	14,00	14,00	4,00	40,00	20,00%	35,00%	35,00%	10,00%
AP16	6,00	15,00	14,00	5,00	40,00	15,00%	37,50%	35,00%	12,50%
AP17	15,00	15,00	8,00	2,00	40,00	37,50%	37,50%	20,00%	5,00%
AP18	18,00	14,00	5,00	3,00	40,00	45,00%	35,00%	12,50%	7,50%
AP19	18,00	12,00	9,00	1,00	40,00	45,00%	30,00%	22,50%	2,50%

AP1 – leitura e interpretação de textos; AP2 – pesquisa de informação na internet; AP3 – pesquisa de informação em livros, revistas, etc.; AP4 – actividades de autoconhecimento; AP5 – discussão de questões pessoais dos alunos; AP6 – discussão de questões da vida diária; AP7 – discussão de temas, questões ou incidentes locais; AP8 – discussão de temas, questões ou incidentes nacionais; AP9 – discussão de temas, questões ou incidentes globais; AP10 – jogos interpersonais, de papéis e dramatizações; AP11 – assembleias de turma; AP12 – reflexão individual; AP13 – actividades de clarificação de atitudes e valores; AP14 – resolução de problemas; AP15 – dilemas morais; AP16 – discussão de questões actuais relacionando-as com o passado numa perspectiva de futuro; AP17 – envolvimento em projectos comunitários; AP18 – envolvimento em organizações cívicas; AP19 – intervenção nas aulas de pessoas exteriores à escola, oriundas da comunidade envolvente.

Tabela 10 – C: Frequências Absolutas e Percentagens das Actividades de Aprendizagem Implementadas em Formação Cívica pelos Professores do 3.º Ciclo

	3º CICLO				TOTAL	% (3º)			
	N	R	A	M		N	R	A	M
AP1	0,00	4,00	18,00	15,00	37,00	0,00%	10,81%	48,65%	40,54%
AP2	8,00	5,00	17,00	7,00	37,00	21,62%	13,51%	45,95%	18,92%
AP3	2,00	4,00	20,00	11,00	37,00	5,41%	10,81%	54,05%	29,73%
AP4	2,00	8,00	17,00	10,00	37,00	5,41%	21,62%	45,95%	27,03%
AP5	0,00	6,00	13,00	18,00	37,00	0,00%	16,22%	35,14%	48,65%
AP6	0,00	1,00	16,00	20,00	37,00	0,00%	2,70%	43,24%	54,05%
AP7	0,00	10,00	14,00	13,00	37,00	0,00%	27,03%	37,84%	35,14%
AP8	2,00	9,00	22,00	4,00	37,00	5,41%	24,32%	59,46%	10,81%
AP9	4,00	7,00	21,00	5,00	37,00	10,81%	18,92%	56,76%	13,51%
AP10	8,00	9,00	18,00	2,00	37,00	21,62%	24,32%	48,65%	5,41%
AP11	10,00	9,00	14,00	4,00	37,00	27,03%	24,32%	37,84%	10,81%
AP12	0,00	9,00	23,00	5,00	37,00	0,00%	24,32%	62,16%	13,51%
AP13	18,00	6,00	11,00	2,00	37,00	48,65%	16,22%	29,73%	5,41%
AP14	0,00	6,00	20,00	11,00	37,00	0,00%	16,22%	54,05%	29,73%
AP15	11,00	9,00	13,00	4,00	37,00	29,73%	24,32%	35,14%	10,81%
AP16	7,00	10,00	18,00	2,00	37,00	18,92%	27,03%	48,65%	5,41%
AP17	12,00	14,00	9,00	2,00	37,00	32,43%	37,84%	24,32%	5,41%
AP18	12,00	17,00	7,00	1,00	37,00	32,43%	45,95%	18,92%	2,70%
AP19	22,00	7,00	8,00	0,00	37,00	59,46%	18,92%	21,62%	0,00%

AP1 – leitura e interpretação de textos; AP2 – pesquisa de informação na internet; AP3 – pesquisa de informação em livros, revistas, etc.; AP4 – actividades de autoconhecimento; AP5 – discussão de questões pessoais dos alunos; AP6 – discussão de questões da vida diária; AP7 – discussão de temas, questões ou incidentes locais; AP8 – discussão de temas, questões ou incidentes nacionais; AP9 – discussão de temas, questões ou incidentes globais; AP10 – jogos interpersonais, de papéis e dramatizações; AP11 – assembleias de turma; AP12 – reflexão individual; AP13 – actividades de clarificação de atitudes e valores; AP14 – resolução de problemas; AP15 – dilemas morais; AP16 – discussão de questões actuais relacionando-as com o passado numa perspectiva de futuro; AP17 – envolvimento em projectos comunitários; AP18 – envolvimento em organizações cívicas; AP19 – intervenção nas aulas de pessoas exteriores à escola, oriundas da comunidade envolvente;

Tabela 11 – C: Frequências Absolutas e Percentagens Relativas à Articulação da Educação para a Cidadania no Projecto Curricular de Turma

	2º CICLO	%(2º)	3º CICLO	%(3º)	2º+3º	%(2º+3º)
PFC	9,00	22,50%	8,00	21,62%	17,00	22,08%
EA	0,00	0,00%	0,00	0,00%	0,00	0,00%
AP	0,00	0,00%	0,00	0,00%	0,00	0,00%
AD+AND	10,00	25,00%	9,00	24,32%	19,00	24,68%
AND	1,00	2,50%	0,00	0,00%	1,00	1,30%
PFC+AD+AND	16,00	40,00%	15,00	40,54%	31,00	40,26%
PFC+AND	2,00	5,00%	2,00	5,41%	4,00	5,19%
PFC+EA	1,00	2,50%	2,00	5,41%	3,00	3,90%
PFC+AP	1,00	2,50%	0,00	0,00%	1,00	1,30%
PFC+EMRC	0,00	0,00%	1,00	2,70%	1,00	1,30%
TOTAL	40,00	100,00%	37,00	100,00%	77,00	100,00%

PFC – preferencialmente em Formação Cívica; EA – em Estudo Acompanhado; AP – em Área de Projecto; AD+AND – transversalmente em todas as disciplinas e áreas curriculares não disciplinares; AND – transversalmente nas áreas curriculares não disciplinares; PFC+AD+AND – preferencialmente em Formação Cívica e transversalmente em todas as disciplinas e áreas curriculares não disciplinares; PFC+AND – preferencialmente em Formação Cívica e transversalmente nas áreas curriculares não disciplinares; PFC+EA – preferencialmente em Formação Cívica e em Estudo Acompanhado; PFC+AP – preferencialmente em Formação Cívica e em Área de Projecto; PFC+EMRC – preferencialmente em Formação Cívica e em Educação Moral Religiosa Católica.

Tabela 12 – C: Frequências Absolutas e Percentagens Relativas ao que os Professores Avaliam em Formação Cívica

	2º CICLO	%(2º)	3º CICLO	%(3º)	2º+3º	%(2º+3º)
CONHEC.	0,00	0,00%	0,00	0,00%	0,00	0,00%
COMPET.	0,00	0,00%	0,00	0,00%	0,00	0,00%
COMP./ATIT./VAL.	6,00	15,00%	4,00	10,81%	10,00	12,99%
CONHEC.+COMP./ATIT./VAL.	15,00	37,50%	10,00	27,03%	25,00	32,47%
COMPET.+COMP./ATIT./VAL.	13,00	32,50%	9,00	24,32%	22,00	28,57%
CONHEC.+COMPET.+COMP./ATIT./VAL.	6,00	15,00%	14,00	37,84%	20,00	25,97%
TOTAL	40,00	100,00%	37,00	100,00%	77,00	100,00%

CONHEC. - conhecimentos; COMPET. - competências; COMP./ATIT./VAL. – comportamentos, atitudes e valores; CONHEC.+COMP./ATIT./VAL. – conhecimentos, comportamentos, atitudes e valores; COMPET.+COMP./ATIT./VAL. – competências, comportamentos, atitudes e valores; CONHEC.+COMPET.+COMP./ATIT./VAL. – conhecimentos, competências, comportamentos, atitudes e valores.

Tabela 13 – C: Frequências Absolutas e Percentagens Relativas à Especificação do que os Professores Avaliam em Formação Cívica

		2º CICLO	%(2º)	3º CICLO	%(3º)	2º+3º	%(2º+3º)
ESPECIFICADOS	CONHECIMENTOS	2,00	9,52%	0,00	0,00%	2,00	4,44%
	COMPETÊNCIAS	12,00	63,16%	9,00	39,13%	21,00	50,00%
	COMPORT., ATITUDES E VALORES	24,00	60,00%	21,00	56,76%	45,00	58,44%
NÃO ESPECIFICADOS		16,00	40,00%	15,00	40,54%	31,00	40,26%
TOTAL DE RESPONDENTES		40,00		37,00		77,00	

* Percentagens calculadas em função do número de professores que indicou avaliar aquele item.

Quadro 2 – C: Conhecimentos que os Professores Avaliam em Formação Cívica – Categorias de Análise

	Formas de Prevenção de acidentes domésticos	Identidade Nacional
2.º Ciclo	“...prevenir acidentes domésticos”	“...defesa e valorização da cultura e do património nacional”
3.º Ciclo		

Quadro 3 – C: Competências que os Professores Avaliam em Formação Cívica –
Categorias de Análise

CATEGORIAS	2.º Ciclo	3.º Ciclo
Pesquisa		“...pesquisa sobre as situações”; “...pesquisa de informação...”
Pensamento Crítico	“...formulação de juízos...”; “capacidade crítica...”; “...sentido crítico...” (n=2); “...reflexão crítica”	“exercício de espírito crítico...” (n=3)
Argumentação	“ser capaz de exprimir opiniões com fundamento...”; “...saber argumentar”	“...capacidade de negociação”; “capacidade de debater temas”
Resolução de Problemas	“...resolver problemas...”; “...resolução de problemas...” (n=2); “...adopção de estratégias adequadas à resolução de problemas”; “...saber dialogar na resolução dos conflitos...”	“...resolver conflitos”; “Dar soluções adequadas...”
Seleção e Organização da Informação		“...organização e seleção da informação relevante...”
Comunicação	“...saber comunicar...”; “Expressão oral e escrita...”; “compreensão do que se ouve, vê e lê, a expressão em diferentes códigos, utilizando a linguagem adequada a cada situação...”	“...correção na expressão oral...”; “...expressão de opiniões...”
Questionamento		“...levanta questões pertinentes”
Autonomia	“Desenvolvimento da autonomia...” (n=2); “...autonomia” (n=8);	
Tomada de Decisões	“...adopção de estratégias adequadas... à tomada de decisões”;	
Métodos de Trabalho	“...métodos de trabalho...”	

Quadro 4 – C: Comportamentos, Atitudes e Valores que os Professores Avaliam em Formação Cívica – Categorias de Análise

CATEGORIAS	2.º Ciclo	3.º Ciclo
Solidariedade	“...solidariedade...” (n=6)	“solidariedade...” (n=4); “...ser solidário”
Amizade	“...amizade...” (n=5)	“...amizade...”
Tolerância	“...tolerância...” (n=2); “...direito à diferença” (n=2)	“...tolerância...” (n=4); “respeito por outros povos e culturas...”
Respeito por si e pelos outros	“...respeitar ideias diferentes das suas...”; “respeito...” (n=3); “respeito pelos direitos próprios e dos outros...”; “...respeito pelas diferenças individuais...”; “...respeito mútuo...”; “...respeito pelo outro”; “respeito pelas diferenças dos outros”; “...respeito pelos outros...” (n=4); “...saber respeitar os outros...”; “respeito interpessoal”; “respeito pelo próximo”; “...respeito pelo outro e por si próprio...” (n=2)	“...respeito por si e pelos outros...”; “respeito pelos outros...” (n=3); “respeito...relações com os outros”; “respeito...relações interpessoais”; “...respeito pelos colegas e pelo professor...”; “...respeito...”; “respeito pelo outro...”; “...respeito ...relacionamento”; “...respeita os outros”; “...respeito pelas opiniões dos outros intervenientes nos debates”; “respeito pela opinião dos outros...”; “...respeito...”
Cooperação	“cooperação (n=7); “entreaajuda” (n=4);	“...entreaajuda...” (n=4); “...cooperação...” (n=3)
Assertividade		“...assertividade” (n=2)
Responsabilidade	“...sentido de responsabilidade...” (n=2); “...responsabilidade...” (n=5)	“responsabilidade...” (n=3)
Civilidade	“...reconhecimento das regras de convivência...”; “...regras de convivência social”; “...sociabilidade” (n=2)	“civismo...”; “...sabe comportar-se em diferentes situações...”
Assiduidade	“assiduidade...” (n=3)	“...assiduidade...”
Pontualidade	“...pontualidade...” (n=3)	“...pontualidade...”
Participação	“...participação...”	“...participação...” (n=4); “participação activa...”; “...intervém ordenadamente;
Saber estar	“...cumprimento das regras”(n=5); “saber estar...” (n=10); “observação das regras para o bom funcionamento da turma”	“...forma de estar...”; “adequação às regras de conduta na sala de aula...”; “...saber estar...”; “...saber estar na sala de aula”
Interesse	“...interesse...”	“...interesse...” (n=3)
Saber ser	“saber ser...” (n=5)	
Reconhecimento do erro	“...reconhecimento dos erros...”	
Empenho	“...empenho” (n=3);	
Honestidade	“...importância da honestidade...”; “...honestidade...”	
Auto-estima	“...desenvolvimento da auto-estima”; “...auto-estima...” (n=2)	“...auto-estima”

Quadro 5 – C: Dificuldades da Formação Cívica – Categorias de Análise

Categorias	Indicadores 2.º Ciclo	Indicadores 3.º Ciclo
Pouco tempo lectivo	<p>“diversidade e acutilância dos temas a tratar é um tempo bastante reduzido”;</p> <p>“falta de tempo para tratar os assuntos da maneira mais conveniente...”</p> <p>“pouco tempo semanal para abordar/tratar temas tão importantes para os alunos”;</p> <p>“...conciliar os temas com o tempo de cada aula de Formação Cívica”;</p> <p>“pouco tempo para desenvolver certos assuntos”;</p> <p>“pouco tempo para resolver mais questões”;</p> <p>“o meio bloco semanal destinado à F. Cívica não permite um grande aprofundamento dos temas, se queremos tratar vários”;</p> <p>“gerir, num tão limitado espaço temporal, a comunicação sem adulterar o espírito de abertura e de diálogo que devem caracterizar este tipo de actividades”;</p> <p>“ser apenas um bloco de 45’ ... mas com uma turma complicada é muito pouco tempo para a resolução de problemas ou conflitos”;</p> <p>“45 minutos semanais para resolver conflitos, é pouco, o que leva a que na maior parte das vezes, o tempo seja bastante limitado para trabalhar atitudes, valores...”;</p> <p>“pouco tempo lectivo”;</p> <p>“tempo limitado”;</p> <p>“pouco tempo”;</p> <p>“o tempo é escasso”;</p> <p>“o tempo é escasso”;</p> <p>“só duração de 45 minutos”;</p> <p>“só ½ bloco”;</p> <p>“não é fácil com meio bloco, articular a parte burocrática (aceitação de justificações de faltas, problemas da turma, etc....) com a abordagem dos temas que, por este motivo, não são aprofundados”.</p>	<p>“45 minutos ... é manifestamente reduzido para o desenvolvimento dos temas”;</p> <p>“conseguir abordar uma grande diversidade de temas...devido à falta de tempo”;</p> <p>“conseguir ...arranjar tempo para falar sobre temas que não só os problemas da turma”;</p> <p>“grande parte das aulas serviu para debater assuntos relacionados com o comportamento e o aproveitamento da turma, pelo que o debate sobre outros temas fica muito prejudicado”;</p> <p>“...por vezes despendemos demasiado tempo em questões a nível das relações interpessoais ... e não temos tempo para desenvolver outros temas”.</p> <p>“serve mais para resolver conflitos deixando pouco tempo para reflexão”.</p> <p>“pouco tempo”;</p> <p>“falta de tempo”;</p> <p>“pouco tempo disponível para esta componente curricular”;</p> <p>“o tempo...é muitas vezes repartido com tarefas inerentes à Direcção de Turma (entrega de justificações, conflitos) sendo a componente de formação muitas vezes relegada para plano secundário”;</p> <p>“falta de tempo (demasiado tempo é ocupado com “burocracia”)”;</p> <p>...por vezes fica limitada por questões burocráticas da Direcção de Turma como seja as justificações de faltas”;</p> <p>“em virtude dos D.T. não terem outro espaço/tempo para tratar de assuntos burocráticos com os alunos, fica por vezes com pouco tempo para debater com eles uma série de assuntos mais importantes”.</p>
Pouco respeito dos alunos pelas opiniões dos outros	<p>“...que [os alunos] respeitem as opiniões dos outros”;</p> <p>“...respeitem também as opiniões dos outros”.</p>	
Participação desorganizada dos alunos	<p>“que os alunos respeitem a sua vez nas intervenções”;</p> <p>“conseguir que os alunos respeitem a vez de intervenção de cada um.</p>	
Conflito entre os valores da escola e da família	<p>“...os alunos não aceitam as ideias e as práticas propostas, dado que em casa defendem valores diferentes”.</p>	
Limitações na gestão de conflitos		<p>“Gerir conflitos pessoais e relacionais entre alunos da mesma turma”;</p> <p>“a gestão de situações criadas pelos alunos, externas à sala de aula mas inerentes à vida escolar, e a consequente avaliação e análise de situação”;</p> <p>“gerir conflitos entre alunos e ‘injustiças’ sentidas por eles em relação à comunidade escolar”.</p>
Turmas grandes	<p>“turmas demasiado grandes para permitir o debate de temas, proporcionando a intervenção activa de todos os alunos”;</p> <p>“...com n.º elevado de alunos”.</p>	
Turmas heterogéneas		<p>“turmas heterogéneas”.</p>
Turmas problemáticas	<p>“turmas problemáticas...”;</p> <p>“...no caso de uma turma muito complicada”;</p> <p>“...turma...muito indisciplinada e problemática”.</p>	
Falta de um programa curricular	<p>“falta de um ‘programa’ disciplinar”.</p>	<p>“...ser uma disciplina sem um programa definido”.</p>

«(continua)»

Quadro 5 – C: Dificuldades da Formação Cívica – Categorias de Análise
«(continuação)»

Área curricular sem experiência reconhecida	“...área de trabalho bastante recente”.	
Área curricular pouco estruturada	“... [área de trabalho] pouco estruturada”.	
Falta de materiais pedagógico-didáticos	“Não existir um manual adoptado para essa área não disciplinar”; “falta de material didáctico”; “Falta de materiais”.	“...encontrar material adequado e interessante para apresentar aos alunos sobre os assuntos escolhidos para tratar em Formação Cívica”; “falta de manuais e de guias para orientação nas actividades”; “...a escassez de materiais de suporte/base, que ajudem a desenvolver um trabalho contínuo”; “falta de material de apoio às aulas. Mais fichas, mais livros para servir de apoio com mais fichas diversificadas”.
Falta de articulação curricular	“Todos os professores de todas as áreas deveriam nas suas aulas trabalhar um pouco de Formação Cívica e isso não acontece, como tal há uma sobrecarga para o D.T.”	“...articulação com outras disciplinas curriculares”; “articulação com outras disciplinas curriculares”; “dificuldade de articulação com as outras disciplinas”.
Condicionalismos na selecção de temas	“...selecção das temáticas a abordar/privilegiar”; “Conseguir que todos concordem com os temas a debater”; “...os alunos se interessarem por temas”; “Tornar efectivos ...podendo muitos deles ser abstractos e longe das vivências de cada um”.	“O encontrar de temas que tratem os problemas que vamos detectando de uma maneira subtil”; “Escolha de temas a tratar”.
Falta de uma avaliação reconhecida pelos alunos	“...de F.C. não ter ‘peso’ significativo na avaliação global do aluno”; “...[alunos] consideram a Formação Cívica sem valor visto não ter uma avaliação quantitativa”.	“...com uma avaliação baseada nas atitudes e nos valores, pode deixar alguns alunos ‘perdidos’ e algo desmotivados”; “falta de motivação por parte dos alunos que pensam e com razão que a área curricular não disciplinar não conta para passar, logo têm comportamentos e atitudes pouco propícios ao trabalho”; “captar a atenção dos alunos perante situações em que não são realizados testes posteriormente uma vez que formação cívica não tem avaliação escrita”; “avaliação individual”.
Falta de interesse dos alunos pela Formação Cívica	“...conseguir suscitar o interesse dos alunos”.	“muitas vezes torna-se complicado motivar os alunos para a disciplina”; “motivar os alunos para esta área e o reconhecimento da sua importância na formação dos jovens”; “postura dos alunos que nem sempre levam a sério esta componente”; “pouco interesse dos alunos que desvalorizam a disciplina”; “...superficialidade com que os alunos muitas vezes abordam as questões”; “...outros [alunos] não atribuem grande importância aos assuntos abordados nas aulas”.
Desadequada organização da escola	“...por vezes, a falta de condições práticas e dispor das escolas por forma a pôr em prática determinadas metodologias de mais fácil interiorização para os alunos”; “...orientações da dinâmica usada na escola para F.C.”; “...ausência de orientações para a resolução de situações problemáticas”.	
Falta de formação especializada	“falta de preparação técnica para tratar de algumas situações”.	“por vezes sinto-me ‘perdida’, sinto a falta de um apoio pedagógico, dado que tudo aquilo que transmito advém da minha pesquisa, dos meus valores e da minha formação pessoal”.

Quadro 6 – C: Potencialidades da Formação Cívica – Categorias de Análise

	2.º Ciclo	3.º Ciclo
Possibilitar o exercício da formação de opinião		“Alertar e confrontar os alunos para determinados assuntos/questões/problemáticas levando-os...à formação de uma opinião”.
Promover o desenvolvimento do pensamento crítico	“tentar ‘formar’ pessoas críticas...”; “Desenvolver as capacidades de...sentido crítico para a cidadania”.	“Fomentar o exercício informado do espírito crítico”; “Fomentar o exercício informado do espírito crítico”.
Promover o desenvolvimento da argumentação	“Desenvolver as capacidades de argumentação...”.	
Promover a criatividade	“...dar mais espaço à manifestação da sua criatividade”.	
Promover actividades de reflexão	“...proporciona momentos de reflexão sobre a participação individual no grupo-turma/escola...de reflexão sobre as atitudes e a evolução das mesmas”; “estimula os alunos para...reflexão individual e em grupo”; “É um espaço de reflexão..., sobre a escola, os alunos enquanto cidadãos do mundo e no mundo”; “ajuda os alunos a reflectir sobre os problemas da turma, da sociedade em que estão inseridos e do mundo em geral”; “permitir...a reflexão sobre vivências e pensamentos experimentados pelos alunos e/ou sobre questões relativas à sua participação individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade”.	“A importância que representa por os alunos reflectirem” “...importante para reflectir...” “...um espaço de reflexão”; “Alertar e confrontar os alunos para determinados assuntos/questões problemáticas levando-os a uma reflexão...” “análise de situações externas à vivência escolar...”.
Promover actividades de autoconhecimento	“proporciona momentos de auto-conhecimento, de reconhecimento das capacidades individuais e de estabelecimento de objectivos pessoais”.	“descobrir-se a si próprio”.
Promover o debate	“...permite discutir com os alunos os problemas surgidos no dia-a-dia...”; “aula aberta ao debate de questões...”; “É um espaço de...diálogo, sobre a escola, os alunos enquanto cidadãos do mundo e no mundo”; “...permite um diálogo mais ‘aberto’ sobre questões do dia-a-dia dos alunos”; “podemos dialogar com os alunos...”.	“...discutir assuntos...”; “A importância que representa por os alunos..., debaterem”; “fomentar a discussão...de situações úteis...”; “é um espaço privilegiado...para debater temáticas relacionadas com a cidadania”; “...importante para...e debater”; “espaço de debate importante”; “espaço de discussão de assuntos...”.
Promover a partilha de experiências e de opiniões	“permite uma troca de experiências e saberes...”; “...intercâmbio de experiências vividas pelos alunos”.	“A importância que representa por os alunos...e exporem as suas ideias/conhecimentos/dúvidas...”.
Promover o trabalho de grupo		“Trabalho em equipa”.
Desenvolver temas do interesse dos alunos	“...desenvolver temas escolhidos pelo...e pelos alunos”; “possibilidade de abarcar os temas que mais ‘afligem’ os alunos”; “dar a conhecer temas...do interesse de todos...”; “...assuntos...do interesse de acordo com as preferências dos alunos”; “oportunidade de se poder tratar de temas..., do interesse dos alunos...”; “poder tratar com os alunos temas...e do seu interesse”; “temas que os motivam e os preocupam”.	“possibilidade de escolher temas de acordo com a fase etária e com as vivências dos alunos”; “trabalhar temas/assuntos que vão ao encontro dos desejos dos alunos”; “...se podem abordar...assuntos...adequar à realidade dos alunos...”; “espaço...de assuntos que interessam aos alunos...”.

«(continua)»

Quadro 6 – C: Potencialidades da Formação Cívica – Categorias de Análise
«(continuação)»

Desenvolver temas diversificados	<p>“espaço privilegiado para tratar diferentes temas...”;</p> <p>“...assuntos diversificados”;</p> <p>“...existir um local e uma hora para discutirmos vários assuntos”;</p> <p>“oportunidade de se poder tratar de temas variados...”;</p> <p>“poder tratar com os alunos temas variados...”;</p> <p>“tratar temas variados...”;</p> <p>“podemos...acerca de vários temas”.</p>	<p>“...se podem abordar inúmeros assuntos...”.</p>
Abordar temas diferentes dos tratados nas outras áreas curriculares	<p>“privilegiar o tratamento de determinados temas que não são abordados nas outras disciplinas”;</p> <p>“espaço privilegiado para esclarecimento de questões que não são abordadas noutras disciplinas”;</p> <p>“falar de assuntos que não são abordados nas outras disciplinas”.</p>	<p>“...assuntos que não se podem abordar em outras disciplinas”.</p>
Abordar temas que não são tratados em contexto familiar	<p>“espaço privilegiado para clarificação de questões muito importantes que, aparentemente, pais e encarregados de educação já não tratam com os seus educandos”.</p>	
Promover a educação para os valores	<p>“...formação de valores morais”;</p> <p>“...pôr em prática a educação cívica, atitudes e valores”;</p> <p>“...desenvolvendo competências sociais”;</p> <p>“...abordar temáticas essenciais para a formação do aluno”.</p>	<p>“...podendo-se ‘limar’ com cuidado alguns pontos negativos do carácter dos mesmos”;</p> <p>“...espaço importante para o fomento de valores e atitudes...”;</p> <p>“...para determinados atitudes e valores”;</p> <p>“...fomento de atitudes e valores...fundamentais na vivência dos alunos”;</p> <p>“educar os alunos para a vida em sociedade”;</p> <p>“...espaço importante...adequados à formação individual dos alunos”;</p> <p>“...formar seres humanos mais autónomos e justos”;</p> <p>“maior integração em sociedade...”;</p> <p>“educação...plena de direitos”;</p> <p>“...situações úteis...na formação pessoal dos alunos”;</p> <p>“...assuntos de importância vital para a formação dos alunos”.</p>
Promover o desenvolvimento das relações interpessoais	<p>“estimula os alunos para...relações interpessoais...”;</p> <p>“...permite um grande conhecimento dos mesmos [alunos]”;</p> <p>“...um conhecimento mais detalhado dos alunos...”</p> <p>“estabelecer com os alunos uma relação diferente...”;</p> <p>“momento privilegiado para contacto com os alunos...”;</p> <p>“relacionamento privilegiado com o professor”;</p> <p>“a aproximação entre o D.T. e os alunos...”;</p> <p>“...maior possibilidade de aproximação professor/aluno”;</p> <p>“...maior aproximação entre os alunos e os professores”;</p> <p>“...permite uma relação com os alunos mais próxima...”;</p> <p>“...em que os alunos podem dialogar com o Director de Turma”;</p> <p>“melhor relacionamento com os alunos”.</p>	<p>“melhor conhecimento dos alunos”;</p> <p>“...conhecer melhor os alunos...”;</p> <p>“...maior conhecimento dos alunos...”;</p> <p>“maior empatia D.T./alunos”;</p> <p>“uma comunicação mais aberta com os alunos”;</p> <p>“há um relacionamento entre professor e alunos muito mais profundo...”.</p>
Promover a consciencialização dos alunos	<p>“consciencialização do ‘funcionamento’ da vida em sociedade”.</p>	<p>“...alertas futuros e alguma mentalização sobre o futuro”;</p> <p>“...alertar os alunos e sensibilizá-los...”</p> <p>“...consciencialização dos valores essenciais”.</p>
Promover a auto-estima dos alunos		<p>“conseguir aumentar a auto-estima do aluno...”.</p>

«(continua)»

Quadro 6 – C: Potencialidades da Formação Cívica – Categorias de Análise
 «(continuação)»

Promover o respeito pela opinião dos outros	“...compreender e respeitar a opinião do próximo pelo diálogo”.	“...saber escutar os outros...”; “conseguir...aluno...aceitar opiniões diferentes...”.
Promover o saber estar		“Ensinar os alunos a...saber estar”; “Oportunidade de desenvolver e incutir valores nos domínios do...saber estar”.
Promover o saber ser		“Ensinar os alunos a...saber ser”; “Oportunidade de desenvolver e incutir valores nos domínios do saber ser...”.
Falta de programa curricular	“não haver um programa obrigatório para cada ano”.	“...o que não pode acontecer sempre nas outras disciplinas visto que os professores estão sempre sujeitos a um programa que deve ser cumprido”; “...não há um espaço ‘descontraído’ nas disciplinas que têm um programa a cumprir”.
Espaço privilegiado para a resolução e gestão de conflitos	“...problemas que envolvem os alunos e tentativa de resolução dos mesmos”; “momento privilegiado... e resolução de problemas concretos da turma”; “resolução de problemas decorrentes da vida escolar”; “...espaço útil para a resolução de problemas quer da turma, quer da escola...”; “...os alunos podem expor mais facilmente os seus problemas...”; “...mediar situações problemáticas relacionadas com a vida escolar e não escolar”; “...resolução de problemas inerentes à própria comunidade escolar...”; “equacionar e tentar solucionar os problemas da turma com todos os alunos presentes”; “estimula os alunos...para resolução de problemas inerentes à própria comunidade escolar...”; “...é possível resolver problemas particulares da turma...”.	“resolver conflitos”; “oportunidade de gerir conflitos...”; “resolver situações de conflito...da turma...resolver situações e problemas individuais”; “...espaço privilegiado para a resolução de problemas da turma”.

ANEXO D

TRATAMENTO dos DADOS RELATIVOS aos MANUAIS ESCOLARES de
FORMAÇÃO CÍVICA

Tabela 1-D: Frequências Absolutas e Percentagens Relativas aos Temas/Conteúdos Propostos na Globalidade dos Manuais Escolares de Formação Cívica

Temas	TOTAL			
	N.º de F.	%	N.º de P.	%
T1	2	0,7%	4	0,8%
T2	4	1,4%	6	1,3%
T3	7	2,5%	8	1,7%
T4	17	6,2%	38	7,9%
T5	38	13,8%	61	12,7%
T6	15	5,4%	31	6,5%
T7	28	10,1%	65	13,5%
T8	14	5,1%	20	4,2%
T9	5	1,8%	10	2,1%
T10	6	2,2%	6	1,3%
T11	13	4,7%	27	5,6%
T12	25	9,1%	48	10,0%
T13	4	1,4%	8	1,7%
T14	9	3,3%	12	2,5%
T15	3	1,1%	4	0,8%
T16	4	1,4%	6	1,3%
T17	4	1,4%	5	1,0%
T18	1	0,4%	1	0,2%
T19	8	2,9%	15	3,1%
T20	4	1,4%	7	1,5%
T21	10	3,6%	14	2,9%
T22	5	1,8%	6	1,3%
T23	1	0,4%	1	0,2%
T24	3	1,1%	5	1,0%
T25	14	5,1%	30	6,3%
T26	3	1,1%	3	0,6%
T27	3	1,1%	3	0,6%
T28	1	0,4%	2	0,4%
T29	25	9,1%	34	7,1%
	276		480	

T1 – educação para a resolução de conflitos nas relações interpessoais; T2 – educação para a resolução de conflitos na comunidade escolar; T3 – educação para a civildade; T4 – educação moral; T5 – educação para as relações interpessoais; T6 – educação para a participação na vida escolar; T7 – educação ambiental; T8 – educação do consumidor; T9 – educação rodoviária; T10 . educação familiar; T11 – educação sexual; T12 – educação para a saúde; T13 – educação para a prevenção de acidentes; T14 – educação para o mundo do trabalho; T15 – educação para os meios de comunicação social; T16 – educação europeia; T17 – educação para as instituições internacionais; T18 – educação para as organizações não-governamentais; T19 – educação política e administrativa nacional; T20 – educação política e administrativa local; T21 – educação para a identidade nacional; T22 – educação para assuntos nacionais; T23 – educação para a participação em serviços cívicos; T24 – educação para a participação na comunidade; T25 – educação para questões éticas globais; T26 – educação para o mundo globalizado; T27 – educação para as tecnologias da informação e comunicação; T28 – educação para a paz; T29 – educação para os Direitos do Homem.

Tabela 2-D: Frequências Absolutas e Percentagens Relativas aos Temas/Conteúdos Propostos no Manual 1

Temas	MANUAL 1			
	N.º de F.	%	N.º de P.	%
T1	1	2,5%	3	2,9%
T2	0	0,0%	0	0,0%
T3	0	0,0%	0	0,0%
T4	9	22,5%	26	25,2%
T5	15	37,5%	32	31,1%
T6	5	12,5%	17	16,5%
T7	1	2,5%	12	11,7%
T8	1	2,5%	1	1,0%
T9	1	2,5%	1	1,0%
T10	0	0,0%	0	0,0%
T11	2	5,0%	3	2,9%
T12	1	2,5%	1	1,0%
T13	1	2,5%	3	2,9%
T14	0	0,0%	0	0,0%
T15	0	0,0%	0	0,0%
T16	0	0,0%	0	0,0%
T17	0	0,0%	0	0,0%
T18	0	0,0%	0	0,0%
T19	0	0,0%	0	0,0%
T20	0	0,0%	0	0,0%
T21	0	0,0%	0	0,0%
T22	0	0,0%	0	0,0%
T23	0	0,0%	0	0,0%
T24	0	0,0%	0	0,0%
T25	0	0,0%	0	0,0%
T26	0	0,0%	0	0,0%
T27	0	0,0%	0	0,0%
T28	0	0,0%	0	0,0%
T29	3	7,5%	4	3,9%
	40		103	

T1 – educação para a resolução de conflitos nas relações interpessoais; T2 – educação para a resolução de conflitos na comunidade escolar; T3 – educação para a civilidade; T4 – educação moral; T5 – educação para as relações interpessoais; T6 – educação para a participação na vida escolar; T7 – educação ambiental; T8 – educação do consumidor; T9 – educação rodoviária; T10 . educação familiar; T11 – educação sexual; T12 – educação para a saúde; T13 – educação para a prevenção de acidentes; T14 – educação para o mundo do trabalho; T15 – educação para os meios de comunicação social; T16 – educação europeia; T17 – educação para as instituições internacionais; T18 – educação para as organizações não-governamentais; T19 – educação política e administrativa nacional; T20 – educação política e administrativa local; T21 – educação para a identidade nacional; T22 – educação para assuntos nacionais; T23 – educação para a participação em serviços cívicos; T24 – educação para a participação na comunidade; T25 – educação para questões éticas globais; T26 – educação para o mundo globalizado; T27 – educação para as tecnologias da informação e comunicação; T28 – educação para a paz; T29 – educação para os Direitos do Homem.

Tabela 3-D: Frequências Absolutas e Percentagens Relativas aos Temas/Conteúdos Propostos no Manual 2

Temas	MANUAL 2			
	N.º de F.	%	N.º de P.	%
T1	0	0,0%	0	0,0%
T2	1	1,3%	1	0,9%
T3	4	5,1%	5	4,5%
T4	1	1,3%	1	0,9%
T5	9	11,4%	11	9,9%
T6	7	8,9%	10	9,0%
T7	5	6,3%	10	9,0%
T8	4	5,1%	4	3,6%
T9	2	2,5%	6	5,4%
T10	6	7,6%	6	5,4%
T11	0	0,0%	0	0,0%
T12	8	10,1%	13	11,7%
T13	2	2,5%	4	3,6%
T14	1	1,3%	1	0,9%
T15	1	1,3%	1	0,9%
T16	3	3,8%	4	3,6%
T17	2	2,5%	2	1,8%
T18	0	0,0%	0	0,0%
T19	3	3,8%	6	5,4%
T20	4	5,1%	7	6,3%
T21	7	8,9%	9	8,1%
T22	0	0,0%	0	0,0%
T23	0	0,0%	0	0,0%
T24	1	1,3%	1	0,9%
T25	0	0,0%	0	0,0%
T26	1	1,3%	1	0,9%
T27	1	1,3%	1	0,9%
T28	0	0,0%	0	0,0%
T29	6	7,6%	7	6,3%
	79		111	

T1 – educação para a resolução de conflitos nas relações interpessoais; T2 – educação para a resolução de conflitos na comunidade escolar; T3 – educação para a civilidade; T4 – educação moral; T5 – educação para as relações interpessoais; T6 – educação para a participação na vida escolar; T7 – educação ambiental; T8 – educação do consumidor; T9 – educação rodoviária; T10 . educação familiar; T11 – educação sexual; T12 – educação para a saúde; T13 – educação para a prevenção de acidentes; T14 – educação para o mundo do trabalho; T15 – educação para os meios de comunicação social; T16 – educação europeia; T17 – educação para as instituições internacionais; T18 – educação para as organizações não-governamentais; T19 – educação política e administrativa nacional; T20 – educação política e administrativa local; T21 – educação para a identidade nacional; T22 – educação para assuntos nacionais; T23 – educação para a participação em serviços cívicos; T24 – educação para a participação na comunidade; T25 – educação para questões éticas globais; T26 – educação para o mundo globalizado; T27 – educação para as tecnologias da informação e comunicação; T28 – educação para a paz; T29 – educação para os Direitos do Homem.

Tabela 4-D: Frequências Absolutas e Percentagens Relativas aos Temas/Conteúdos Propostos no Manual 3

Temas	MANUAL 3			
	N.º de F.	%	N.º de P.	%
T1	0	0,0%	0	0,0%
T2	1	2,2%	2	1,7%
T3	0	0,0%	0	0,0%
T4	0	0,0%	0	0,0%
T5	0	0,0%	0	0,0%
T6	1	2,2%	2	1,7%
T7	11	23,9%	26	21,8%
T8	3	6,5%	8	6,7%
T9	1	2,2%	2	1,7%
T10	0	0,0%	0	0,0%
T11	3	6,5%	10	8,4%
T12	7	15,2%	21	17,6%
T13	0	0,0%	0	0,0%
T14	0	0,0%	0	0,0%
T15	0	0,0%	0	0,0%
T16	1	2,2%	2	1,7%
T17	1	2,2%	2	1,7%
T18	0	0,0%	0	0,0%
T19	2	4,3%	6	5,0%
T20	0	0,0%	0	0,0%
T21	0	0,0%	0	0,0%
T22	0	0,0%	0	0,0%
T23	0	0,0%	0	0,0%
T24	2	4,3%	4	3,4%
T25	8	17,4%	24	20,2%
T26	0	0,0%	0	0,0%
T27	0	0,0%	0	0,0%
T28	0	0,0%	0	0,0%
T29	5	10,9%	10	8,4%
	46		119	

T1 – educação para a resolução de conflitos nas relações interpessoais; T2 – educação para a resolução de conflitos na comunidade escolar; T3 – educação para a civilidade; T4 – educação moral; T5 – educação para as relações interpessoais; T6 – educação para a participação na vida escolar; T7 – educação ambiental; T8 – educação do consumidor; T9 – educação rodoviária; T10 . educação familiar; T11 – educação sexual; T12 – educação para a saúde; T13 – educação para a prevenção de acidentes; T14 – educação para o mundo do trabalho; T15 – educação para os meios de comunicação social; T16 – educação europeia; T17 – educação para as instituições internacionais; T18 – educação para as organizações não-governamentais; T19 – educação política e administrativa nacional; T20 – educação política e administrativa local; T21 – educação para a identidade nacional; T22 – educação para assuntos nacionais; T23 – educação para a participação em serviços cívicos; T24 – educação para a participação na comunidade; T25 – educação para questões éticas globais; T26 – educação para o mundo globalizado; T27 – educação para as tecnologias da informação e comunicação; T28 – educação para a paz; T29 – educação para os Direitos do Homem.

Tabela 5-D: Frequências Absolutas e Percentagens Relativas aos Temas/Conteúdos Propostos no Manual 4

Temas	MANUAL 4			
	N.º de F.	%	N.º de P.	%
T1	1	0,9%	1	0,7%
T2	2	1,8%	3	2,0%
T3	3	2,7%	3	2,0%
T4	7	6,3%	11	7,5%
T5	14	12,6%	18	12,2%
T6	2	1,8%	2	1,4%
T7	11	9,9%	17	11,6%
T8	6	5,4%	7	4,8%
T9	1	0,9%	1	0,7%
T10	0	0,0%	0	0,0%
T11	8	7,2%	14	9,5%
T12	9	8,1%	13	8,8%
T13	1	0,9%	1	0,7%
T14	8	7,2%	11	7,5%
T15	2	1,8%	3	2,0%
T16	0	0,0%	0	0,0%
T17	1	0,9%	1	0,7%
T18	1	0,9%	1	0,7%
T19	3	2,7%	3	2,0%
T20	0	0,0%	0	0,0%
T21	3	2,7%	5	3,4%
T22	5	4,5%	6	4,1%
T23	1	0,9%	1	0,7%
T24	0	0,0%	0	0,0%
T25	6	5,4%	6	4,1%
T26	2	1,8%	2	1,4%
T27	2	1,8%	2	1,4%
T28	1	0,9%	2	1,4%
T29	11	9,9%	13	8,8%
	111		147	

T1 – educação para a resolução de conflitos nas relações interpessoais; T2 – educação para a resolução de conflitos na comunidade escolar; T3 – educação para a civilidade; T4 – educação moral; T5 – educação para as relações interpessoais; T6 – educação para a participação na vida escolar; T7 – educação ambiental; T8 – educação do consumidor; T9 – educação rodoviária; T10 . educação familiar; T11 – educação sexual; T12 – educação para a saúde; T13 – educação para a prevenção de acidentes; T14 – educação para o mundo do trabalho; T15 – educação para os meios de comunicação social; T16 – educação europeia; T17 – educação para as instituições internacionais; T18 – educação para as organizações não-governamentais; T19 – educação política e administrativa nacional; T20 – educação política e administrativa local; T21 – educação para a identidade nacional; T22 – educação para assuntos nacionais; T23 – educação para a participação em serviços cívicos; T24 – educação para a participação na comunidade; T25 – educação para questões éticas globais; T26 – educação para o mundo globalizado; T27 – educação para as tecnologias da informação e comunicação; T28 – educação para a paz; T29 – educação para os Direitos do Homem.

Tabela 6-D: Frequências Absolutas e Percentagens Relativas às Actividades de Aprendizagem Propostas nos Manuais Escolares de Formação Cívica

Actividades	MANUAL 1		MANUAL 2		MANUAL 3		MANUAL 4		TOTAL	
	N.º de Act.	%	N.º de Act.	%	N.º de Act.	%	N.º de Act.	%	N.º de Act.	%
A1	4	5,48%	54	26,47%	26	13,27%	89	24,79%	173	20,79%
A2	0	0,00%	14	6,86%	15	7,65%	27	7,52%	56	6,73%
A3	0	0,00%	23	11,27%	17	8,67%	31	8,64%	71	8,53%
A4	3	4,11%	10	4,90%	7	3,57%	4	1,11%	24	2,88%
A5	3	4,11%	3	1,47%	2	1,02%	11	3,06%	19	2,28%
A6	5	6,85%	5	2,45%	3	1,53%	4	1,11%	17	2,04%
A7	1	1,37%	1	0,49%	0	0,00%	1	0,28%	3	0,36%
A8	0	0,00%	0	0,00%	2	1,02%	10	2,79%	12	1,44%
A9	5	6,85%	10	4,90%	18	9,18%	38	10,58%	71	8,53%
A10	18	24,66%	3	1,47%	6	3,06%	8	2,23%	35	4,21%
A11	1	1,37%	0	0,00%	12	6,12%	0	0,00%	13	1,56%
A12	5	6,85%	16	7,84%	27	13,78%	43	11,98%	91	10,94%
A13	10	13,70%	7	3,43%	5	2,55%	12	3,34%	34	4,09%
A14	4	5,48%	4	1,96%	2	1,02%	1	0,28%	11	1,32%
A15	2	2,74%	1	0,49%	2	1,02%	1	0,28%	6	0,72%
A16	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	3	0,84%	3	0,36%
A17	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	0,28%	1	0,12%
A18	0	0,00%	4	1,96%	4	2,04%	10	2,79%	18	2,16%
A19	6	8,22%	23	11,27%	22	11,22%	25	6,96%	76	9,13%
A20	1	1,37%	3	1,47%	0	0,00%	7	1,95%	11	1,32%
A21	1	1,37%	1	0,49%	0	0,00%	1	0,28%	3	0,36%
A22	1	1,37%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	0,12%
A23	2	2,74%	6	2,94%	21	10,71%	6	1,67%	35	4,21%
A24	1	1,37%	1	0,49%	0	0,00%	4	1,11%	6	0,72%
A25	0	0,00%	5	2,45%	0	0,00%	5	1,39%	10	1,20%
A26	0	0,00%	2	0,98%	0	0,00%	0	0,00%	2	0,24%
A27	0	0,00%	2	0,98%	2	1,02%	4	1,11%	8	0,96%
A28	0	0,00%	1	0,49%	0	0,00%	2	0,56%	3	0,36%
A29	0	0,00%	2	0,98%	2	1,02%	5	1,39%	9	1,08%
A30	0	0,00%	2	0,98%	0	0,00%	4	1,11%	6	0,72%
A31	0	0,00%	1	0,49%	0	0,00%	0	0,00%	1	0,12%
A32	0	0,00%	0	0,00%	1	0,51%	0	0,00%	1	0,12%
A33	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	2	0,56%	2	0,24%
	73		204		196		359		832	

A1 – leitura e interpretação de textos; A2 – pesquisa de informação na internet; A3 – pesquisa de informação em livros, revistas, etc.; A4 – actividades de autoconhecimento; A5 – discussão de questões pessoais dos alunos; A6 – discussão de questões da vida diária; A7 – discussão de temas, questões ou incidentes locais; A8 – discussão de temas, questões ou incidentes nacionais; A9 – discussão de temas, questões ou incidentes globais; A10 – jogos interpersonais, de papéis ou dramatizações; A11 – assembleias de turma; A12 – reflexão individual; A13 – actividades de clarificação de atitudes e valores; A14 – resolução de problemas; A15 – dilemas morais; A16 – discussão de questões actuais relacionando-as com o passado numa perspectiva de futuro; A17 – envolvimento em projectos comunitários; A18 – intervenção nas aulas de pessoas exteriores à escola oriundas da comunidade envolvente; A19 – organização de informação; A20 – discussão de temas relacionados com a escola; A21 – eleição do delegado de turma; A22 – resposta a questionário de conhecimentos; A23 – recolha de informação; A24 – tempestade de ideias; A25 – intervenção na/da família; A26 – preenchimento de formulários; A27 – intervenção na comunidade escolar; A28 – actividade experimental; A29 – intervenção cívica; A30 – visita de estudo; A31 – jogo de palavras; A32 – trabalho de campo; A33 – intercâmbio escolar.

Tabela 7-D: Frequências Absolutas Relativas às Actividades de Aprendizagem Propostas em Cada um dos Temas/Conteúdos por Manual Escolar de Formação Cívica

	1	2	3	4	T		1	2	3	4	T		1	2	3	4	T		1	2	3	4	T	
	A1						A2						A3						A4					
T1					0						0						0						0	
T2		1		2	3						0						0						0	
T3		4		2	6				1	1					1	1							0	
T4	1			6	7						0				1	1					1	1		
T5	1	4		10	15				1	1					2	2		3	1		1	5		
T6	1	1	1	1	4						0					0			2			2		
T7		5	4	8	17			1	6	5	12			2	7	5	14			1		1		
T8		4	2	6	12						0			1		2	3					0		
T9	1	2		1	4			1			1			1			1			1		1		
T10		3			3						0			1			1			3			3	
T11			3	4	7				2	1	3				2	1	3				2	2		
T12		5	6	7	18			2	2	3	7			3	2	2	7			3	2	2	7	
T13		1		1	2						0						0						0	
T14		1		3	4				1	1					2	2							0	
T15		1		2	3				1	1					1	1							0	
T16		1	1		2			2	1		3			3	1		4						0	
T17		1		1	2				1	1	2			1	1	1	3						0	
T18				1	1				1	1					1	1							0	
T19		3	2	3	8			2		2	4			2		2	4			1		1		
T20		1			1			4			4			4			4						0	
T21		7		3	10			2		3	5			4		3	7			1		1		
T22				5	5					1	1					1	1						0	
T23				1	1						0						0						0	
T24		1	1		2				1		1				1		1						0	
T25			3	6	9				2	1	3				2	1	3						0	
T26		1		2	3						0						0						0	
T27		1		2	3				1	1							0						0	
T28				1	1				1	1					1	1							0	
T29		6	3	11	20					3	3			1	1	4	6						0	
TOT	4	54	26	89	173		0	14	15	27	56		0	23	17	31	71		3	10	7	4	24	

«(continua)»

Tabela 7-D: Frequências Absolutas Relativas às Actividades de Aprendizagem Propostas em Cada um dos Temas/Conteúdos por Manual Escolar de Formação Cívica «(continuação)»

	1	2	3	4	T		1	2	3	4	T		1	2	3	4	T		1	2	3	4	T	
	A5						A6						A7						A8					
T1					0					1	1						0						0	
T2					0				1		1						0						0	
T3					0			2			2						0						0	
T4				1	1					1	1						0				1	1		
T5	1	1		6	8		3	2		2	7						0						0	
T6					0		1				1						0						0	
T7					0						0						0				1	1		
T8					0		1				1						0						0	
T9					0						0						0				1	1		
T10		1			1			1			1						0						0	
T11	2		1	3	6						0						0						0	
T12		1	1		2			2			2						0						0	
T13					0						0		1				1						0	
T14				1	1						0						0						0	
T15					0						0						0				1	1		
T16					0						0						0			1			1	
T17					0						0						0						0	
T18					0						0						0						0	
T19					0						0						0						0	
T20					0						0		1				1						0	
T21					0						0						0				2	2		
T22					0						0						0				3	3		
T23					0						0						0						0	
T24					0						0						0						0	
T25					0						0						0			1			1	
T26					0						0						0						0	
T27					0						0						0						0	
T28					0						0						0						0	
T29					0						0						1	1			1	1		
TOT	3	3	2	11	19		5	5	3	4	17		1	1	0	1	3		0	0	2	10	12	

«(continua)»

Tabela 7-D: Frequências Absolutas Relativas às Actividades de Aprendizagem Propostas em Cada um dos Temas/Conteúdos por Manual Escolar de Formação Cívica
«(continuação)»

	1	2	3	4	T		1	2	3	4	T		1	2	3	4	T		1	2	3	4	T	
	A9						A10						A11						A12					
T1					0					1	1						0						0	
T2					0						0				1		1				1		1	
T3		1			1						0						0					2	2	
T4	1				1		2				2						0		1				1	
T5					0		11			1	12						0		3	2		7	12	
T6					0		1				1		1		1		2		1			1	2	
T7		1	3	6	10		1	1	1	2	5				4		4			1	6	5	12	
T8			2	5	7						0						0			3	2	4	9	
T9					0						0						0			2			2	
T10					0						0						0			1			1	
T11				4	4		2				2				2		2				3	3	6	
T12	1	2	2	6	11				1	1	2				3		3			1	5	3	9	
T13				1	1		1	1			2						0			1			1	
T14				1	1					1	1						0					3	3	
T15				1	1			1			1						0						0	
T16					0						0						0						0	
T17			1	1	2						0						0			1	1		2	
T18					0						0						0						0	
T19					0				1		1						0					1	1	
T20					0						0						0						0	
T21					0						0						0			1			1	
T22					0						0						0					3	3	
T23					0						0						0					1	1	
T24			1		1						0				1		1			1	2		3	
T25			7	5	12				3	1	4						0				2	2	4	
T26		1		2	3						0						0					1	1	
T27				1	1						0						0					1	1	
T28				1	1						0						0					1	1	
T29	3	5	2	4	14					1	1						0			2	5	5	12	
TOT	5	10	18	38	71		18	3	6	8	35		1	0	12	0	13		5	16	27	43	91	

«(continua)»

Tabela 7-D: Frequências Absolutas Relativas às Actividades de Aprendizagem Propostas em Cada um dos Temas/Conteúdos por Manual Escolar de Formação Cívica «(continuação)»

	1	2	3	4	T		1	2	3	4	T		1	2	3	4	T		1	2	3	4	T	
	A13						A14						A15						A16					
T1					0		1				1						0						0	
T2					0			1	1		2						0						0	
T3		1		1	2						0						0						0	
T4	5			3	8		1				1		2	1		1	4						0	
T5	4	3		4	11		1				1						0						0	
T6	1	1			2						0						0						0	
T7			1		1			1			1						0						0	
T8			1		1						0						0						0	
T9			1		1						0						0						0	
T10					0			1			1						0						0	
T11					0						0						0						0	
T12			1	2	3						0						0				1	1		
T13					0						0						0						0	
T14					0						0						0						0	
T15					0						0						0						0	
T16					0						0						0						0	
T17					0						0						0						0	
T18					0						0						0						0	
T19		1			1			1			1						0						0	
T20					0						0						0						0	
T21					0						0						0						0	
T22				1	1						0						0						0	
T23					0						0						0						0	
T24					0				1		1				1		1						0	
T25			1		1						0				1		1				1	1		
T26					0						0						0						0	
T27				1	1						0						0						0	
T28					0						0						0						0	
T29		1			1		1			1	2						0					1	1	
TOT	10	7	5	12	34		4	4	2	1	11		2	1	2	1	6		0	0	0	3	3	

«(continua)»

Tabela 7-D: Frequências Absolutas Relativas às Actividades de Aprendizagem Propostas em Cada um dos Temas/Conteúdos por Manual Escolar de Formação Cívica «(continuação)»

	1	2	3	4	T		1	2	3	4	T		1	2	3	4	T		1	2	3	4	T	
	A17						A18						A19						A20					
T1					0						0		1				1						0	
T2					0						0						0				2	2		
T3					0		1				1		3		1	4							0	
T4					0						0						0						0	
T5					0						0		1	2		2	5				3	3		
T6					0						0		2	1			3		1	3	2	6		
T7				1	1						0		1	8	2	11							0	
T8					0			1			1			2		2							0	
T9					0						0				1	1							0	
T10					0						0						0						0	
T11					0				1	1				1	1	2							0	
T12					0		1		1	2			2	6	2	10							0	
T13					0						0		1		1	2							0	
T14					0				2	2			1		3	4							0	
T15					0				1	1					2	2							0	
T16					0						0			1		1							0	
T17					0						0			1		1							0	
T18					0						0				1	1							0	
T19					0			1		1					1	1							0	
T20					0		1			1			3			3							0	
T21					0						0		2		1	3							0	
T22					0				3	3					3	3							0	
T23					0						0						0						0	
T24					0						0						0						0	
T25					0			1		1				2	1	3							0	
T26					0						0		1			1							0	
T27					0						0		1		1	2							0	
T28					0						0				1	1							0	
T29					0		1	1	2	4			2	5	1	1	9						0	
TOT	0	0	0	1	1		0	4	4	10	18		6	23	22	25	76		1	3	0	7	11	

«(continua)»

Tabela 7-D: Frequências Absolutas Relativas às Actividades de Aprendizagem Propostas em Cada um dos Temas/Conteúdos por Manual Escolar de Formação Cívica «(continuação)»

	1	2	3	4	T		1	2	3	4	T		1	2	3	4	T		1	2	3	4	T	
	A21						A22						A23						A24					
T1					0						0						0						0	
T2					0						0				1		1						0	
T3					0						0					1	1						0	
T4					0						0						0				1	1		
T5					0						0			1			1				1	1		
T6	1	1		1	3						0						0						0	
T7					0						0				6	1	7				1	1		
T8					0						0			1			1						0	
T9					0		1				1			1			1						0	
T10					0						0						0						0	
T11					0						0				4	1	5				1	1		
T12					0						0		1		7		8		1				1	
T13					0						0			1			1						0	
T14					0						0					1	1						0	
T15					0						0						0						0	
T16					0						0			1			1						0	
T17					0						0					1	1						0	
T18					0						0						0						0	
T19					0						0				1		1						0	
T20					0						0						0						0	
T21					0						0			1		1	2						0	
T22					0						0						0						0	
T23					0						0						0						0	
T24					0						0						0						0	
T25					0						0						0						0	
T26					0						0						0						0	
T27					0						0						0						0	
T28					0						0						0						0	
T29					0						0		1		2		3		1				1	
TOT	1	1	0	1	3		1	0	0	0	1		2	6	21	6	35		1	1	0	4	6	

«(continua)»

Tabela 7-D: Frequências Absolutas Relativas às Actividades de Aprendizagem Propostas em Cada um dos Temas/Conteúdos por Manual Escolar de Formação Cívica«(continuação)»

	1	2	3	4	T		1	2	3	4	T		1	2	3	4	T		1	2	3	4	T	
	A25						A26						A27						A28					
T1					0						0						0						0	
T2					0						0						0						0	
T3					0						0		1				1						0	
T4					0						0						0						0	
T5		1			1			1			1						0						0	
T6					0						0			1			1						0	
T7		1		1	2						0			1	1		2		1		1	2		
T8		1			1						0						0				1	1		
T9		1			1						0						0						0	
T10					0						0						0						0	
T11					0						0						0						0	
T12				1	1						0						0						0	
T13					0						0						0						0	
T14				1	1						0				1		1						0	
T15				1	1						0						0						0	
T16					0						0						0						0	
T17					0						0						0						0	
T18					0						0						0						0	
T19					0						0						0						0	
T20					0						0						0						0	
T21					0		1				1						0						0	
T22					0						0						0						0	
T23				1	1						0						0						0	
T24		1			1						0						0						0	
T25					0						0						0						0	
T26					0						0						0						0	
T27					0						0						0						0	
T28					0						0						0						0	
T29					0						0		1			2	3						0	
TOT	0	5	0	5	10		0	2	0	0	2		0	2	2	4	8		0	1	0	2	3	

«(continua)»

Tabela 7-D: Frequências Absolutas Relativas às Actividades de Aprendizagem Propostas em Cada um dos Temas/Conteúdos por Manual Escolar de Formação Cívica «(continuação)»

	1	2	3	4	T		1	2	3	4	T		1	2	3	4	T		1	2	3	4	T	
	A29						A30						A31						A32					
T1					0						0						0						0	
T2					0						0						0						0	
T3					0						0						0						0	
T4					0						0						0						0	
T5					0						0						0						0	
T6					0						0						0						0	
T7		1	1	3	5			1		2	3						0			1			1	
T8					0						0						0						0	
T9					0						0						0						0	
T10					0						0						0						0	
T11					0						0						0						0	
T12					0						0						0						0	
T13					0						0						0						0	
T14					0						0						0						0	
T15					0					1	1						0						0	
T16					0						0			1			1						0	
T17					0						0						0						0	
T18					0						0						0						0	
T19					0						0						0						0	
T20		1			1			1			1						0						0	
T21				1	1						0						0						0	
T22					0					1	1						0						0	
T23				1	1						0						0						0	
T24					0						0						0						0	
T25			1		1						0						0						0	
T26					0						0						0						0	
T27					0						0						0						0	
T28					0						0						0						0	
T29					0						0						0						0	
TOT	0	2	2	5	9		0	2	0	4	6		0	1	0	0	1		0	0	1	0	1	

«(continua)»

Tabela 7-D: Frequências Absolutas e Percentagens Relativas às Actividades de Aprendizagem Propostas em Cada um dos Temas/Conteúdos por Manual Escolar de Formação Cívica «(continuação)»

	1	2	3	4	T		
	A33						TOT
T1					0		4
T2					0		11
T3					0		22
T4					0		30
T5					0		86
T6					0		27
T7					0		113
T8					0		39
T9					0		15
T10					0		11
T11					0		44
T12					0		94
T13					0		10
T14					0		22
T15				1	1		14
T16					0		13
T17					0		13
T18					0		4
T19				1	1		25
T20					0		16
T21					0		33
T22					0		21
T23					0		4
T24					0		12
T25					0		44
T26					0		8
T27					0		9
T28					0		6
T29					0		82
TOT	0	0	0	2	2		832

T1 – educação para a resolução de conflitos nas relações interpessoais; T2 – educação para a resolução de conflitos na comunidade escolar; T3 – educação para a civilidade; T4 – educação moral; T5 – educação para as relações interpessoais; T6 – educação para a participação na vida escolar; T7 – educação ambiental; T8 – educação do consumidor; T9 – educação rodoviária; T10 . educação familiar; T11 – educação sexual; T12 – educação para a saúde; T13 – educação para a prevenção de acidentes; T14 – educação para o mundo do trabalho; T15 – educação para os meios de comunicação social; T16 – educação europeia; T17 – educação para as instituições internacionais; T18 – educação para as organizações não-governamentais; T19 – educação política e administrativa nacional; T20 – educação política e administrativa local; T21 – educação para a identidade nacional; T22 – educação para assuntos nacionais; T23 – educação para a participação em serviços cívicos; T24 – educação para a participação na comunidade; T25 – educação para questões éticas globais; T26 – educação para o mundo globalizado; T27 – educação para as tecnologias da informação e comunicação; T28 – educação para a paz; T29 – educação para os Direitos do Homem.

A1 – leitura e interpretação de textos; A2 – pesquisa de informação na internet; A3 – pesquisa de informação em livros, revistas, etc.; A4 – actividades de autoconhecimento; A5 – discussão de questões pessoais dos alunos; A6 – discussão de questões da vida diária; A7 – discussão de temas, questões ou incidentes locais; A8 – discussão de temas, questões ou incidentes nacionais; A9 – discussão de temas, questões ou incidentes globais; A10 – jogos interpessoais, de papéis ou dramatizações; A11 – assembleias de turma; A12 – reflexão individual; A13 – actividades de clarificação de atitudes e valores; A14 – resolução de problemas; A15 – dilemas morais; A16 – discussão de questões actuais relacionando-as com o passado numa perspectiva de futuro; A17 – envolvimento em projectos comunitários; A18 – intervenção nas aulas de pessoas exteriores à escola oriundas da comunidade envolvente; A19 – organização de informação; A20 – discussão de temas relacionados com a escola; A21 – eleição do delegado de turma; A22 – resposta a questionário de conhecimentos; A23 – recolha de informação; A24 – tempestade de ideias; A25 – intervenção na/da família; A26 – preenchimento de formulários; A27 – intervenção na comunidade escolar; A28 – actividade experimental; A29 – intervenção cívica; A30 – visita de estudo; A31 – jogo de palavras; A32 – trabalho de campo; A33 – intercâmbio escolar.